

SOCORRO CLÁUDIA TAVARES DE SOUSA
ANDREA SILVA PONTE
EMNY NICOLE B. DE SOUSA-BERNINI
(Organizadoras)

FOTOGRAFIAS DA POLÍTICA LINGUÍSTICA NA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL



**FOTOGRAFIAS DA
POLÍTICA LINGUÍSTICA
NA PÓS-GRADUAÇÃO
NO BRASIL**



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitor BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA



EDITORA DA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisão de Administração GEISA FABIANE FERREIRA CAVALCANTE
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELOS JÚNIOR
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

CONSELHO EDITORIAL

ADAILSON PEREIRA DE SOUZA (Ciências Agrárias)
ELIANA VASCONCELOS DA SILVA ESVAEL (Linguística, Letras E Artes)
FABIANA SENA DA SILVA (Interdisciplinar)
GISELE ROCHA CÔRTEZ (Ciências Sociais Aplicadas)
ILDA ANTONIETA SALATA TOSCANO (Ciências Exatas e da Terra)
LUANA RODRIGUES DE ALMEIDA (Ciências da Saúde)
MARIA DE LOURDES BARRETO GOMES (Engenharias)
MARIA PATRÍCIA LOPES GOLDFARB (Ciências Humanas)
MARIA REGINA VASCONCELOS BARBOSA (Ciências Biológicas)

Socorro Cláudia Tavares de Sousa
Andrea Silva Ponte
Emny Nicole B. de Sousa-Bernini
(Organizadoras)

**FOTOGRAFIAS DA
POLÍTICA LINGUÍSTICA
NA PÓS-GRADUAÇÃO
NO BRASIL**

Editora UFPB
João Pessoa-PB
2019

Copyright © 2019- Editora UFPB

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional,
conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. *Printed in Brazil.*

Projeto Gráfico	EDITORA UFPB
Editoração Eletrônica	CLEMENTE RICARDO SILVA
Design de Capa	CLEMENTE RICARDO SILVA
Ilustração de Capa	PAULO ROSSI

Catálogo na publicação

Setor de Catalogação e Classificação

-
- F761 Fotografias na política linguística na pós-graduação no Brasil [recurso eletrônico] / Socorro Cláudia Tavares de Sousa, Andrea Silva Ponte, Emny Nicole B. de Sousa-Bernini. (organização). - João Pessoa: Editora UFPB, 2019.
Recurso digital (5,3 Mb)
Formato: ePDF
Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader
ISBN: 978-85-237-1388-1
1. Lingística. Pós-graduação - Brasil. 2. Planejamento linguístico. 3. Línguas estrangeiras - Políticas. I. Sousa, Socorro Cláudia Tavares de. II. Ponte, Andrea Silva. III. Sousa-Bernini, Emny Nicole B. de. IV. Título.

CDU: 81: 378 (81)

EDITORA DA UFPB Cidade Universitária, Campus I – s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
editora.ufpb.br
editora@ufpb.edu.br
Fone: (83) 3216.7147

SUMÁRIO

Capítulo 1

A ÁREA DE POLÍTICA E
PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO NO
CENÁRIO INTERNACIONAL E NACIONAL

Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UFPB)

Andrea Silva Ponte (UFPB)

Emny Nicole B. de Sousa-Bernini (UFPB) 09

Capítulo 2

BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR: uma visão da mais nova
política educacional brasileira

Raquel Monteiro da Silva Freitas (UFPB)

Cynthia Gomes Pinheiro (UFPB) 51

Capítulo 3

POLÍTICAS DE LÍNGUAS
E MEMÓRIA DO ENSINO DE
INGLÊS NO BRASIL:

entre o silêncio e o dizível

Laura Fortes (UNILA)..... 89

Capítulo 4

A LÍNGUA NA REDE:
ideologias acerca da língua portuguesa

Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento (UFPB)..... 131

Capítulo 5

O MOSAICO DO ENSINO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA NO BRASIL DO PERÍODO
COLONIAL AOS DIAS ATUAIS: políticas e
ideologias linguísticas

Luiz Henrique S. Andrade (UFPB)

Rosycléa Dantas (UFPB) 171

Capítulo 6

“ALL WITH CONDOM” – AS PROFISSIONAIS
DO SEXO NA SALA DE AULA: uma questão
de política linguística, poder e negócios

Patrícia Silva Rosas de Araújo (UFPB) 211

Capítulo 7

LINGUAGEM POLITICAMENTE
CORRETA: uma análise à luz da teoria
crítica em política e planejamento linguístico

Daniel Sousa Morais (UFPB)

José Luciano Marculino Leal (UFPB)

Marcus Vinícius Freitas Mussi (UFPB) 245

Capítulo 8

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A
INTERNACIONALIZAÇÃO DO PORTUGUÊS:
percepções dos gestores e leitores sobre os leitorados

Maria Eroltildes Moreira e Silva (UFC) 277

Capítulo 9

POLÍTICA LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE INGLÊS NO CONTEXTO DA
COOPERAÇÃO BRASIL/ESTADOS UNIDOS

Rivadavia Porto Cavalcante (IFTO) 317

Capítulo 10 POLÍTICAS PARA A CERTIFICAÇÃO LINGUÍSTICA <i>Lílian Reis dos Santos (UFF)</i>	359
Capítulo 11 POLÍTICA LINGUÍSTICA NA PÓS-GRADUAÇÃO PARANAENSE: um estudo sobre exames de proficiência <i>Tadinei Daniel Jacumasso</i> (UNICENTRO/PR – USP).....	385
Capítulo 12 AVALIAÇÃO DE POLÍTICA E PLANEJAMENTO DA LINGUAGEM NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: um estudo de caso <i>Tatiana Pereira Carvalhal (UNILA)</i>	417
Capítulo 13 A GRAMATIZAÇÃO DO ESPANHOL NO BRASIL (1990-2015): a configuração de mercados hegemônicos <i>Laura Sokolowicz (USP)</i>	453
SOBRE OS AUTORES	503

CAPÍTULO 1

A ÁREA DE POLÍTICA E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO NO CENÁRIO INTERNACIONAL E NACIONAL

Socorro Cláudia Tavares de Sousa

Andrea Silva Ponte

Emny Nicole B. de Sousa-Bernini

A Política e Planejamento Linguístico (PPL) enquanto área disciplinar surge após a Segunda Guerra Mundial. Ricento (2000) divide o campo em três grandes etapas¹, considerando a confluência de fatores macro sociopolíticos (eventos nacionais e supranacionais como as migrações massivas, a globalização, o desenvolvimento das comunicações), epistemológicos (paradigmas de conhecimento científico como o estruturalismo e pós-modernismo) e estratégicos (razões, de natureza explícita e implícita, pelas quais os pesquisadores realizam suas investigações).

A primeira etapa (início dos anos 1960) se caracteriza pela emancipação e formação de Estados-Nação, pelo predomínio do Estruturalismo nas Ciências Sociais e pela crença no papel do planejamento linguístico na resolução de “problemas” linguísticos (RICENTO, 2000). Nessa etapa, foram elaborados alguns construtos teóricos: a primeira definição de planejamento linguístico realizada por Haugen, em 1959, a distinção entre planejamento linguístico de *corpus* (planejamento relacionado à forma da língua) e planejamento de *status* (planejamento relacionado à atribuição

1 Em seu artigo, Ricento apresenta essa história até o ano 2000.



de funções para a língua) elaborada por Kloss, em 1969, dentre outros (HORNBERGER, 2009).

Nesse período, algumas ideias eram compartilhadas pelos estudiosos da área, tais como:

i) as principais línguas europeias deveriam ser utilizadas em situações formais de interação verbal e as línguas indígenas em situações informais. O discurso de Tauli (1974, p. 51 *apud* Johnson, 2013, p. 29) é representativo dessa ideologia – “A eficiência de uma linguagem pode ser avaliada com métodos científicos objetivos, muitas vezes quantitativos [...] Nem todas as línguas descrevem as coisas de forma igualmente eficaz”². Essa afirmação revela a existência de línguas em diferentes posições hierárquicas, ou seja, as línguas coloniais como o inglês e o francês estavam em uma posição privilegiada, enquanto as línguas étnicas eram descritas como “primitivas”, “ineficientes” e, por isso, apropriadas para a realização de planejamento linguístico (JOHNSON, 2013, p. 29);

ii) a diversidade linguística era concebida como um problema na construção dos novos Estados-Nação e a homogeneidade linguística estava associada à ideia de modernização. Os títulos de algumas publicações são emblemáticos dessa visão, tais como: *Language problems of developing nations*, em 1968, obra organizada por Fishman, Ferguson e Das Gupta; *Can language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations*, em 1971, obra organizada por Rubin e Jernudd (HORNBERGER, 2009);

iii) a presença da ideologia uma língua/uma nação que foi inicialmente desenvolvida no século XIX. Essa ideia fundamentou

2 No original: “The efficiency of a language can be evaluated with objective scientific, often quantitative methods [...] Not all languages describe things equally effectively” (TAULI, 1974, p. 51 *apud* JOHNSON, 2013, p. 29).

os planejamentos linguísticos realizados na África, Ásia e Oriente Médio (RICENTO, 2000).

A noção de planejamento linguístico de Haugen reflete muito bem o pensamento dessa época: “[...] a atividade de preparar uma ortografia, gramática e dicionário normativos para a orientação de escritores e falantes em uma comunidade de fala não homogênea” (HAUGEN, 1959, p. 08)³. Essa percepção não significou uma ausência de criticismo sobre o modo de ver o planejamento linguístico, contudo Ricento (2000, p. 200) destaca que essa visão crítica foi muito mais “técnica” que “substantiva” e estava mais ligada a discordâncias sobre a implementação de decisões do que a assuntos ligados “[...] às escolhas linguísticas, identidades individuais e dos grupos, estruturas socioeconômicas e hierarquias de desigualdade”⁴.

Em suma, podemos afirmar que, nessa primeira etapa, as atividades de planejamento linguístico realizadas pelos estudiosos da área se constituíram como atividades técnicas e se caracterizavam:

i) pela relação intrínseca entre planejamento linguístico e unificação de uma região, de uma nação e pelo desejo de modernização;

ii) pela linguagem compreendida como um recurso e, portanto, passível de planejamento linguístico;

3 No original: “the activity of preparing a normative orthography, grammar, and dictionary for the guidance of writers and speakers in a non-homogeneous speech Community” (HAUGEN, 1959, p. 08).

4 No original: “The basis for these and similar criticisms, however, was more technical than substantive, and essentially related to matters of implementation and decision-making, thus by-passing the more complex yet fundamental issues dealing with language choice, individual and group identities, and socioeconomic structures and hierarchies of inequality” (RICENTO, 2000, p. 200).

iii) pelo planejamento de *status* e de *corpus* como atividades neutras e, de certa forma, não relacionadas;

iv) por uma concepção de língua abstrata de modo que as línguas estavam dissociadas do contexto histórico, social e político (RICENTO, 2000).

A segunda etapa (décadas de 1970 e 1980) se caracteriza pelo fracasso da modernização, por uma Sociolinguística crítica e pelo acesso às línguas socialmente controladas pelos grupos dominantes (as línguas indígenas usadas para as funções sociais baixas e as línguas coloniais para as funções altas) e por interesses econômicos externos (RICENTO, 2000). Essa etapa é considerada como intermediária pelo fato de ser

[...] difícil caracterizar clara ou coerentemente o trabalho nessa era, à medida que os interesses se tornam mais difusos, estendendo-se além da distinção entre corpus/ status e muitos estudiosos do planejamento linguístico, inclusive aqueles que eram ativos na primeira era, começaram a questionar a viabilidade de modelos anteriores de planejamento linguístico.⁵ (JOHNSON; RICENTO, 2013, p. 09).

Nessas reflexões, o paradigma positivista passa a ser questionado e como ilustração desse novo pensamento são feitas reflexões sobre a desconsideração dos aspectos socioculturais na análise dos planejamentos linguísticos. Isso se dá principalmente pela

5 No original: “It is difficult to neatly or cohesively characterize the work during this area, as interests became more diffuse, extending beyond the corpus/status distinction, and many language planning scholars, include those who were active in the first area, began to question the viability of earlier models of language planning.” (JOHNSON, RICENTO, 2013, p. 30).

influência de um modelo crítico que se desenvolvia nas ciências e que teve efeitos na Linguística. Johnson e Ricento (2013) destacam a importância da Análise Crítica do Discurso, bem como o papel de Hymes a partir da elaboração da noção de “competência linguística” e da proposta teórico-metodológica da “etnografia da fala”. Embora este autor não tenha escrito sobre política linguística, as consequências desses construtos se espalharam para este campo, principalmente porque ele foi um crítico das noções de competência linguística e de *performance* de Chomsky e de sua investigação em torno de um falante-ouvinte ideal em uma comunidade homogênea. Para Hymes, fazia-se necessário investigar a “competência comunicativa” de um falante real. Sobre essa questão, Johnson (2013) destaca a importância desse conceito para o campo da Sociolinguística e, em consequência, para a Política e do Planejamento Linguístico, sendo observado em trabalhos de relevância na área⁶, incluindo os que investigam a política linguística como fenômeno sociocultural ou na sua relação com formas particulares de falar.

A influência da Teoria Crítica na área de PPL (embora ela seja mais facilmente perceptível na década de 1990), trouxe implicações já nesta etapa que foram: i) a compreensão da natureza sociopolítica e ideológica do planejamento linguístico; ii) a mudança do foco do planejamento linguístico – do Estado para diferentes agentes e camadas; iii) a focalização no planejamento linguístico em contextos educacionais por influência da criação da noção de “planejamento de aquisição” de Cooper, em 1989 (JOHNSON; RICENTO, 2013).

6 Johnson (2013) cita o trabalho de McCarty (2001) que enfoca a política linguística enquanto um fenômeno sociocultural, bem como o de Hornberger (1988) e o de King (2001) que analisam a relação entre planejamento linguístico e as práticas particulares de falar.

Sobre esse último aspecto, é possível observar como a noção de planejamento linguístico de Cooper (1989, p. 45) reflete esse novo paradigma.

*Planejamento linguístico se refere aos esforços deliberados para **influenciar o comportamento de outros com respeito à aquisição, estrutura, ou alocação funcional de códigos de linguagem. Essa definição não restringe os planejadores a agências autorizadas, nem restringe o tipo de público-alvo, nem especifica uma forma ideal de planejamento. Além disso, a definição é concebida em termos de comportamento e não nos termos de resolução de problemas.** Finalmente, ela emprega o termo *influência* em vez de *mudança* na medida em que o primeiro inclui a manutenção ou preservação do comportamento atual, uma meta plausível do planejamento linguístico, bem como a mudança do comportamento atual.*⁷ (Grifos nossos).

Se compararmos essa noção com a que foi elaborada por Haugen, em 1959, e que caracteriza a primeira etapa da PPL, constatamos o quanto a noção foi ampliada. Segundo Sousa e Roca (2015), esta ampliação é perceptível pelo fato de o planejamento linguístico caracterizar-se: i) como uma ação de baixo para cima e não apenas de cima para baixo; ii) pela inclusão de diferentes

7 No original: “*Language planning refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes. This definition neither restricts the planners to authoritative agencies, nor restricts the type of the target group, nor specifies an ideal form of planning. Further, it is couched in behavioral rather than problem-solving terms. Finally, it employs the term *influence* rather than *change* inasmuch as the former includes the maintenance or preservation of current behavior, a plausible goal of language planning, as well as the change of current behavior.*” (COOPER, 1989, p. 45).

gestores da língua que não somente as instituições governamentais; iii) pela inserção de um novo tipo de planejamento linguístico – o de aquisição; iv) pela ampliação dos destinatários do planejamento linguístico – em um *continuum* que vai de uma nação a um indivíduo; v) pela compreensão de planejamento como meio para influenciar os comportamentos linguísticos e não para resolver problemas. Essa percepção fica também evidente no título de sua obra *Language Planning and social change*.

Alguns anos antes de Cooper publicar seu livro, Ruiz, em 1984, também já apresenta uma perspectiva crítica no artigo *Orientations in language planning*. Nesse texto, a relação entre língua e poder e entre língua e controle social é visível (JOHNSON, 2013), “[...] prenunciando um crescente interesse na ideologia da língua entre os pesquisadores de PPL [...]”⁸ (HORNBERGER, 2009, p. 34). Essas ideologias são postas já no início do texto, quando Ruíz apresenta o conteúdo do artigo:

Orientações básicas para a linguagem e seu papel na sociedade influenciam a natureza dos esforços de planejamento linguístico em qualquer contexto particular. Três dessas orientações são propostas neste artigo: linguagem como problema, linguagem como direito e linguagem como recurso^{9,10} (RUÍZ, 1984, p. 15).

8 No original: “Ruiz’s highly influential work on LPP orientations (1984) foreshadowed a growing interest in language ideology among LPP scholars [...]” (HORNBERGER, 2009, p. 34).

9 Para Ruíz (1984), a língua como um recurso pode ter impactos no *status* das línguas minorizadas, ou seja, na forma de os sujeitos verem essas línguas.

10 No original: “Basic orientations towards language and its role in society influence the nature of language planning efforts in any particular context. Three such orientations are proposed in this paper: language-as-problem, language-as-right, and language-as-a resource.” (RUÍZ, 1984, p. 15).

Nessa etapa intermediária, passam a ser investigados temas como a hierarquização e estratificação das comunidades e o papel das línguas e da cultura nesse processo. O comportamento linguístico passa a ser visto como um comportamento social e como tal recebe influências das crenças dos falantes das comunidades de fala que, por sua vez, recebem influência de fatores políticos, sociais e econômicos (RICENTO, 2000). Nesse contexto, linguistas argumentaram que o planejamento linguístico deveria levar em consideração esses aspectos e não um modelo de modernização. Essa ideia é evidente nos posicionamentos de alguns autores como é o caso de Cobarrubias (1983, p. 41 *apud* RICENTO, 2000, p. 200) que afirmou: “[...] certas tarefas de planejadores de linguagem, formuladores de políticas de idiomas, educadores, legisladores e outros envolvidos na mudança do status da linguagem ou da linguagem variada não são filosoficamente neutras.”¹¹.

Essas reflexões críticas também se estenderam às noções teóricas, tais como “falante nativo”, “língua materna”, “competência linguística” e “diglossia” na medida em que estas foram problematizadas e até abandonadas. Especificamente em relação à “diglossia”, houve um crescimento de uma consciência de que a escolha das línguas indígenas para funções mais baixas promovia a manutenção das desigualdades. Já outros construtos como “bilinguismo” e “multilinguismo” passaram a ser compreendidos como complexos porque estavam inevitavelmente ligados a ideologias (RICENTO, 2000).

Em suma, esta etapa se caracterizou por um sentimento de insatisfação dos pesquisadores da área frente à perspectiva de planejamento linguístico vigente e da necessidade de novas perspectivas teóricas e empíricas que perdurou até a próxima etapa (HORNBERGER, 2009).

11 No original: “[...] certain tasks of language planners, language policy makers, educators, legislators, and others involved in changing the status of language or language variety are not philosophically neutral.” (RICENTO, 2000, p. 200).

A terceira etapa (metade dos anos 1980 até os dias de hoje) se caracteriza pelo surgimento de uma nova ordem mundial, pelo pós-modernismo e pela defesa dos direitos linguísticos e se diferencia da anterior não apenas pela consciência dessas problemáticas, mas principalmente pela inclusão dessas questões nos processos de planejamento linguístico e na elaboração dos construtos teórico-metodológicos. Essa etapa se caracteriza pela influência das teorias pós-modernas e críticas na área (RICENTO, 2000). A influência da Teoria Crítica desenvolveu uma corrente dentro do campo denominada “Política Linguística Crítica” que explora as ideologias que fundamentam as políticas linguísticas, bem como os fatores históricos e estruturais (e.g.: classe social, raça, gênero) que sustentam as desigualdades sociais. Isso acontece porque as relações de “poder” (“[...] a capacidade de alcançar seus objetivos e controlar eventos através de ação intencional”¹²) estão intrínsecas em todas as atividades humanas, inclusive as relacionadas ao planejamento linguístico (TOLLEFSON, 2015).

A noção de política linguística de Tollefson (1991 *apud* JOHNSON, 2013, p. 39) é representativa da ascendência da Teoria Crítica na área.

A política linguística é vista como um mecanismo pelo qual os interesses dos grupos sociopolíticos dominantes são mantidos e as sementes da transformação são desenvolvidas [...]. O modelo histórico-estrutural pressupõe que os planos implementados com sucesso servirão aos interesses da classe dominante.¹³

12 No original: “[...] the ability to achieve one’s goals and to control events intentional action” (TOLLEFSON, 1991, p. 9 *apud* TOLLEFSON, 2015, p. 142).

13 No original: “Language policy is viewed as one mechanism by which the interests of dominant sociopolitical groups are maintained and the seeds of transformation are developed [...]. The historical -structural model presumes that plans that are successfully implemented will

Nesta noção ficam evidentes as ideias de poder, desigualdade e os impactos das políticas linguísticas para as diferentes classes sociais, gerando, por conseguinte, sistemas de desigualdades políticas e sociais. De acordo com Tollefson, “[...] a pesquisa histórico-estrutural procura compreender como indivíduos e grupos são coagidos em relação à aquisição da língua, a perda da língua, e aos padrões de uso da língua por forças externas poderosas que controlam o processo de formulação de política linguística.”¹⁴ (2015, p 141). Com esta perspectiva, são focalizadas as línguas minorizadas, abrindo espaço para o multilinguismo e a educação multilíngue (RICENTO, 2000; JOHNSON; RICENTO, 2013).

Esse “espírito da época” foi fértil para a criação da teoria denominada *Reversing language shift*, elaborada por Fishman, em 1991. Essa teoria tem como objetivo elaborar um diagnóstico da realidade sociolinguística, bem como “[...] prescrever esforços restaurativos e restauradores [...]”¹⁵ (FISHMAN, 1991, p. 01) em relação às línguas ameaçadas. Em outras palavras, é uma proposta teórica que objetiva preservar a diversidade linguística. Johnson (2013) destaca que muitos dos trabalhos que utilizaram essa teoria focaram no papel da educação na manutenção das línguas ameaçadas. Contudo, os resultados dessas investigações demonstraram que somente a educação não é suficiente para promover a manutenção e revitalização dessas línguas.

serve dominant class interests.” (TOLLEFSON, 1991, p. 32 *apud* JOHNSON, 2013, p. 39).

- 14 No original: “[...] historical-structural research seeks to understand how individuals and groups are coerced into language acquisition, language loss, and patterns of language use by powerful external forces that control the process of policymaking.” (TOLLEFSON, 2015, p. 141).
- 15 No original: “It attempts to diagnose such difficulties and to prescribe ameliorative and restorative efforts in a sociolinguistically informed way [...]” (FISHMAN, 1991, p. 01).



Sob a égide dessa etapa, foi criada também a teoria do “imperialismo linguístico” por Phillipson, em 1992, que permite analisar a imposição das línguas imperiais (em específico do inglês) em relação às outras línguas (RICENTO, 2000). Nessa esteira, foram elaboradas noções como “linguicismo” e “genocídio linguístico”, por exemplo. A primeira foi cunhada por Skutnabb-Kangas, em 1988, e diz respeito às “[...] ideologias, estruturas e práticas que são usadas para legitimar, efetuar e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos (materiais e imateriais) entre os grupos com base na linguagem”¹⁶ (PHILLIPSON; SKUTNABB-KANGAS, 1996, p. 437 *apud* JOHNSON, 2013, p. 50) e a segunda, também cunhada pela mesma autora, diz respeito à morte das línguas que acontece através da educação formal, quando os membros de comunidades que têm línguas minorizadas estudam na língua dominante (JOHNSON, 2013).

Contudo, essa visão do “imperialismo linguístico” não se constituiu um paradigma unânime dentro do campo na medida em que foi também interpretada como sendo determinística, visto que subestimava o poder dos agentes e sobrevalorizava as políticas de natureza macro (JOHNSON, 2013; JOHNSON; RICENTO, 2013), bem como carecia de uma metodologia para a coleta de dados (HORNBERGER; JOHNSON, 2007).

Nesse sentido, a metáfora da cebola introduzida por Ricento e Hornberger em 1996, para explicar a política linguística enquanto um processo, que é constituído por diferentes camadas, contextos e agentes, abre espaço para investigações que explorem os processos micro e as relações entre os níveis macro e micro. Isso porque

16 No original: “ideologies, structures, and practices which are used to legitimate, effectuate and reproduce an unequal division of power and resources (material na inmaterial) between groups which are defined on the basis of language.” (PHILLIPSON; SKUTNABB-KANGAS, 1996, p. 437 *apud* JOHNSON, 2013, p. 50)

Em termos de processos de PPL, nas camadas mais externas da cebola estão os objetivos da ampla política linguística articulados na legislação ou altas sentenças judiciais no nível nacional, que podem então ser operacionalizados em regulamentos e diretrizes; essas diretrizes são então interpretadas e implementadas em ambientes institucionais, que são compostos de contextos diversos e situados (por exemplo, escolas, empresas, escritórios governamentais); em cada um desses contextos, indivíduos de diversas origens, experiências e comunidades interagem. Em cada camada (nacional, institucional, interpessoal), obtêm padrões característicos do discurso, refletindo objetivos, valores e identidades institucionais ou pessoais.¹⁷ (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 409).

Dessa forma, essa visão sobre os processos de PPL não somente amplia as possibilidades de investigações em diferentes níveis como também sinaliza sua complexidade. A efeito, no século XXI, a Etnografia da Política Linguística representa um desenvolvimento teórico-metodológico na área de PPL na medida em que possibilita: i) visualizar e informar os vários tipos de planejamento (*corpus, status* e aquisição, bem como os planejamentos oficiais e não oficiais);

17 No original: “In terms of LPP processes, at the outer layers of the onion are the broad language policy objectives articulated in legislation or high court rulings at the national level, which may then be operationalized in regulations and guidelines; these guidelines are then interpreted and implemented in institutional settings, which are composed of diverse, situated contexts (e.g., schools, businesses, government offices); in each of these contexts, individuals from diverse backgrounds, experiences and communities interact. At each layer (national, institutional, interpersonal), characteristic patterns of discourse, reflecting goals, values, and institutional or personal identities, obtain.” (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 409).

ii) visualizar e informar os processos de criação, interpretação e apropriação das políticas linguísticas; iii) analisar as relações entre o nível macro e o micro; iv) abrir espaços para a promoção de políticas linguísticas em prol do multilinguismo e da justiça social, considerando, principalmente, os direitos dos falantes das línguas minorizadas; v) relacionar a abordagem crítica e a agência e o papel dos textos e dos discursos nesse processo (JOHNSON, 2013; JOHNSON; RICENTO, 2013).

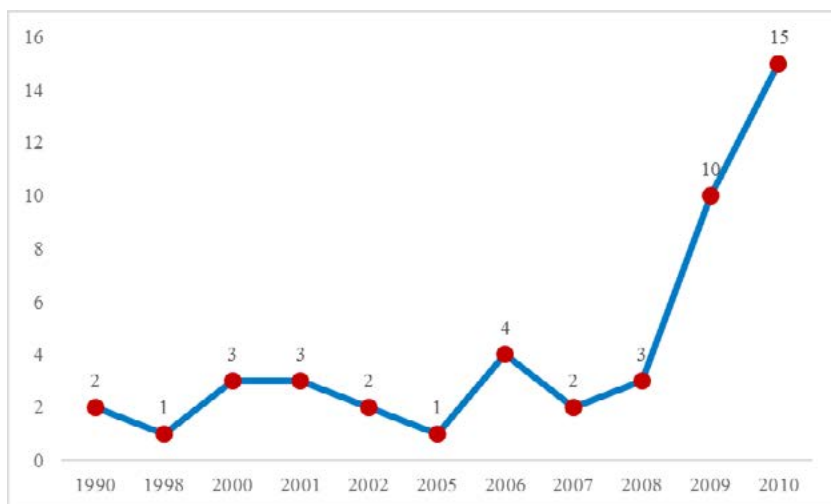
Em suma, o período que corresponde ao início da década de 1990 até os dias de hoje confirma o papel das forças macrosociopolíticas no campo da PPL (RICENTO, 2000), e afirma o crescimento da utilização da etnografia e da análise do discurso na análise das políticas linguísticas pelos pesquisadores da área (HULT; RICENTO, 2015). As obras *An introduction to language policy: theory and method* organizada por Ricento, em 2006, *Language Policy* de autoria de Johnson, de 2013, e *Research methods in Language Policy and Planning: a practical guide*, organizada por Hult e Johnson, em 2015, revelam a diversidade de teorias e metodologias mobilizadas na área, caracterizando a área como interdisciplinar (JOHNSON; RICENTO, 2013). Cabe mencionar também o surgimento do enfoque Glotopolítico no final dos anos 80 com *Por la Glotopolitique* de Marcellesi e Guespin. Este enfoque, cuja disciplina de referência é a Sociologia da Linguagem, atua não somente sobre o *corpus* e o *status* das línguas, mas também sobre as práticas linguísticas; seu objeto pode ser a língua, a fala ou o discurso. Trata-se de uma abordagem de caráter interdisciplinar que apresenta uma significativa ampliação de atores, instrumentos e materiais que podem levar adiante intervenções e decisões acerca da linguagem.

No contexto brasileiro, não é possível visualizarmos essas etapas porque a PPL passa a se constituir como um interesse de pesquisa somente no século XXI. O relatório do Projeto de Pesquisa intitulado “Política Linguística no Brasil: as práticas de pesquisa, as



práticas de ensino e a agência dos professores”¹⁸ identificou que, no período de 1990 a 2010, foram encontrados apenas 46 resumos nos periódicos brasileiros de estrato A1, A2, B1 e B2 da área de Letras/Linguística, sendo apenas 03 publicados na década de 90. Esse *corpus* foi selecionado pela identificação de palavras ou expressões (e.g.: “glotopolítica”, “planejamento linguístico”, “política de línguas” e similares) no título do artigo, no resumo ou nas palavras-chave. Esses dados levaram a interpretação de que, na década de 1990, a área de PPL, no Brasil, praticamente não existiu, apresentando crescimento nos anos de 2009 e 2010 (cf. Gráfico 01).

GRÁFICO 01: Panorama das publicações no período de 1990-2010 em periódicos brasileiros¹⁹.

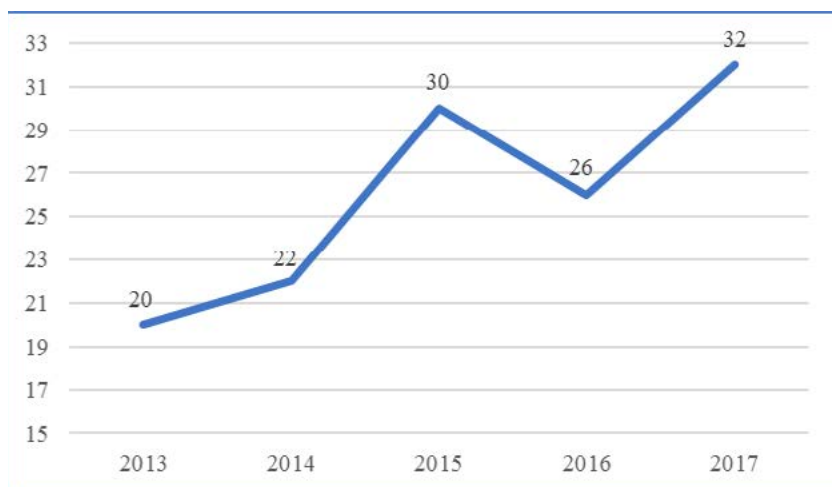


18 Projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) sob o Nº 454034/2014-8, vigente no período de 2014 a 2017, e coordenado pela Profa. Dra. Socorro Cláudia Tavares de Sousa.

19 A linha azul corresponde ao número de resumos encontrados em seus respectivos anos.

Posteriormente, em pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Nível de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²⁰ e utilizando o mesmo procedimento para a coleta de resumos, registramos um aumento numérico das pesquisas na área de PPL (cf. Gráfico 02).

GRÁFICO 02: Teses e dissertações publicadas na área de PPL no período de 2013 a 2017.



Os dados obtidos no repositório da Capes confirmam o crescimento do interesse de pesquisa na área (já iniciado em 2009) nos últimos 05 anos (2013 a 2017), quando comparamos com os números dos resumos dos periódicos no período de 1990-2010. Isto nos dá o indicativo de que a caracterização do campo, no Brasil, teve uma configuração diferente daquela periodização do cenário

20 Na época da coleta dos dados, a Capes arquivava apenas os resumos das teses e dissertações dos anos de 2013 a 2017.

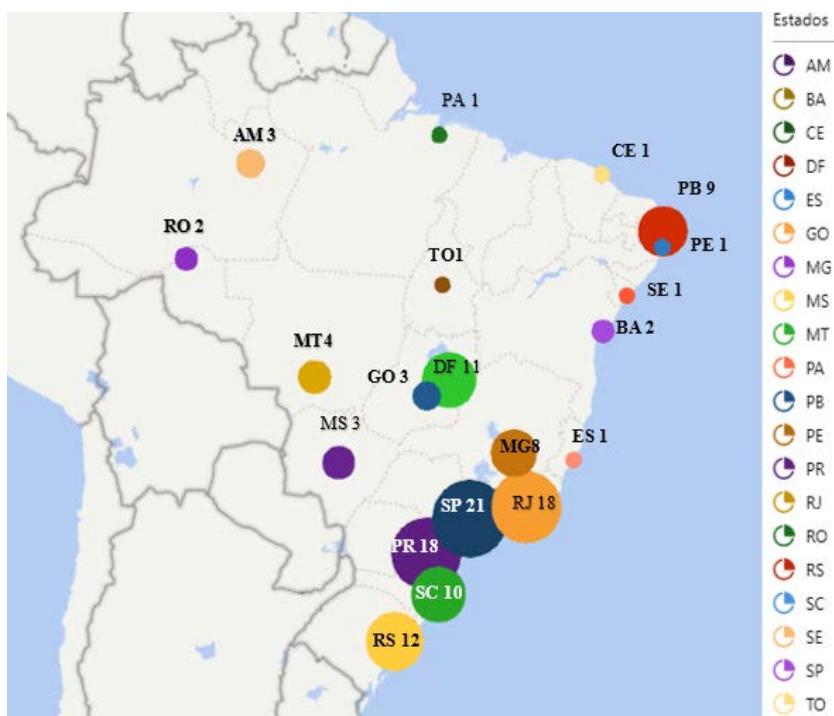
internacional. Enquanto na década de 1990, no cenário internacional, houve uma profusão de pesquisas em PPL (HORNBERGER, 2009), em nosso país, essas pesquisas emergiram somente a partir de 2009, respectivamente, quase 20 anos depois. Utilizando a metáfora do ciclo de vida, poderíamos afirmar que a área de PPL em nosso país estava sendo gestada na década de 1990 e início dos anos 2000 para finalmente nascer em 2009.

Certamente, um fator influente ainda que não plenamente determinante é o aumento do número de programas de pós-graduação na grande área de Linguística, Letras e Artes e a mudança de interesse de pesquisas dos professores já existentes nos programas. A título de ilustração, no Sistema de Informações Georreferenciadas (GEOCAPES) da CAPES, em 1998, havia 68 programas *stricto sensu* e, em 2017, havia 198²¹, número que praticamente triplicou em 20 anos. É possível que esse fato tenha propiciado a entrada de novos pesquisadores com interesse de pesquisa em política linguística, a inserção de uma maior diversidade de temáticas nos programas, incluindo as relacionadas à área de PPL e, inevitavelmente, o incremento do número de trabalhos defendidos que têm como temática principal ou subsidiária a política linguística. Também caberia mencionar o número de programas e documentos oficiais produzidos pelo Estado brasileiro a partir de da década de 1990, que constituíram o corpus de muitas das pesquisas da área e foram analisados enquanto dispositivos de processos de PPL.

Ao distribuímos o número de teses e dissertações defendidas por Estados, obtivemos a seguinte configuração que está exibida na Figura 01.

21 Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

FIGURA 01: Pesquisas na área de PPL nos Estados.



Os dados revelam que o interesse dos pesquisadores pela área ocorre em todas as regiões do Brasil. Ou seja, a emergência da PPL não aconteceu apenas em espaços geográficos isolados, mas está presente em vários Estados brasileiros. A Região Sudeste apresenta o maior número de trabalhos totalizando 48, seguida da Região Sul com 40, Região Centro-Oeste com 21, Região Nordeste com 14 e Região Norte com 07. Contudo, não podemos considerar esse quantitativo isoladamente, pois o número de programas de pós-graduação por Estado é uma variável relevante na análise do desenvolvimento da área. Isso porque a probabilidade de uma

pesquisa ser desenvolvida na área de PPL é tanto maior quanto maior o número de programas existentes. Ao cruzarmos essas variáveis (número de teses e dissertações defendidas x número de programas por Estado), obtivemos os Estados que têm a maior média de trabalhos na área de PPL, conforme ilustrado no Quadro 01.

QUADRO 01: Média de teses e dissertações defendidas X número de programas por Estado.

Estados	Média de Trabalhos	Universidades	Programas de Pós-Graduação
Distrito Federal	2,8	Universidade de Brasília (UNB)	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (06 trabalhos) • Programa de Pós-Graduação em Linguística (04 trabalhos) • Programa de Pós-Graduação em Estudos de Tradução (01 trabalho)
Paraíba	1,8	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Pós-Graduação em Linguística (09 trabalhos)

Paraná	1,7	<p>Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)</p> <p>Universidade Estadual de Londrina (UEL)</p> <p>Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)</p> <p>Universidade Estadual do Maringá (UEM)</p> <p>Universidade Federal do Paraná (UFPR)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (09 trabalhos) • Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (02 trabalhos) • Programa de Pós-Graduação em Letras (01 trabalho) • Programa de Pós-Graduação em Letras (01 trabalho) • Programa de Pós-Graduação em Letras (01 trabalho) • Programa de Pós-Graduação em Letras (02 trabalhos)
--------	-----	--	---

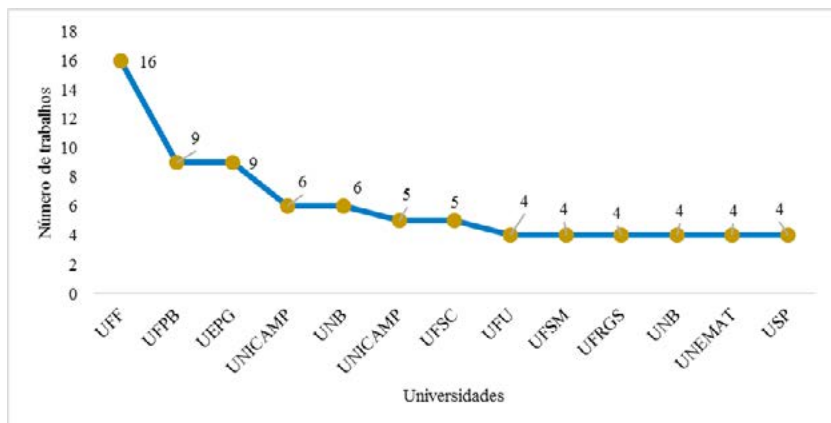
<p>Santa Catarina</p>	<p>1,6</p>	<p>Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)</p> <p>Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)</p> <p>Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Pós-Graduação em Linguística (05 trabalhos) • Programa de Pós-Graduação em Estudos de Tradução (01 trabalho) • Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (01 trabalhos) • Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (03 trabalhos)
<p>Rio de Janeiro</p>	<p>1,5</p>	<p>Universidade Federal Fluminense (UFF)</p> <p>Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (16 trabalhos) • Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas (02 trabalhos)

Esse resultado indica que o Distrito Federal, seguido da Paraíba, do Paraná, de Santa Catarina e por fim do Rio de Janeiro podem ser considerados como Estados nos quais há uma maior produção do conhecimento em PPL no Brasil. Por outro lado, como é possível visualizar no Quadro 01, apenas os programas de pós-graduação que estão destacados na coluna da direita representam vínculo maior ou menor com a área de PPL, haja vista que as teses e dissertações defendidas foram desenvolvidas no âmbito desses programas.

Como é possível também observar no Quadro 01, em 05 anos (2013-2017), há programas que têm apenas 01 trabalho, enquanto há outros que têm 16, o que a nosso ver pode indicar uma maior ou menor aderência com a área. Essa aderência pode estar relacionada à existência no programa de linha de pesquisa, de disciplinas, de grupos de pesquisa e de projetos de pesquisa em PPL. Para dar conta dessa aderência, fizemos uma investigação nos *sites* dos programas que tiveram pelo menos 04 trabalhos defendidos nesse período, o que já nos dá uma maior visão de quais programas podem ser considerados polos de produção de conhecimentos em PPL no Brasil. Os resultados dessa pesquisa estão ilustrados no Gráfico 3.



GRÁFICO 03: Programas com o maior número de trabalhos na área de PPL no Brasil²².



Focalizando esses programas, investigamos em seus respectivos *sites*²³ a aderência maior ou menor destes com o campo. Em relação às linhas de pesquisa, há apenas 01 programa com linha de pesquisa na área (UFSC - PPG em Linguística), há alguns programas

22 Na ordem decrescente do número de trabalhos: UFF - PPG em Estudos da Linguagem (16), UFPB - PPG em Linguística (09), UEPG - PPG em Estudos da Linguagem (09), UNICAMP - PPG em Linguística Aplicada (06), UNB - PPG em Linguística Aplicada (06), UNICAMP - PPG em Linguística (05), UFSC - PPG em Linguística (05), UFU - PPG em Estudos Linguísticos (04), UFMS - PPG em Letras (04), UFRS - PPG em Letras (04), UNB - PPG em Linguística (04), UNEMAT - PPG em Linguística (04), USP - PPG em Letras.

23 Esses resultados podem não representar uma fotografia real da área de PPL nos programas de pós-graduação, haja vista a existência de informações procuradas não estarem disponibilizadas nos *sites*. Por outro lado, nos permite ter uma visão panorâmica da área de PPL nos programas de pós-graduação.

que têm linhas de pesquisa que não são de política linguística, mas que em suas descrições deixam explícita a possibilidade de realização de estudos na área de PPL (UFF - PPG em Estudos da Linguagem, UFPB – PPG em Linguística, UFRS - PPG em Letras, UNEMAT - PPG em Linguística) e há programas que não deixam explícita nas linhas a relação com o campo. Os excertos a seguir ilustram o primeiro e o segundo caso:

Linha de pesquisa: Política Linguística

A linha de pesquisa de pesquisa de Política Linguística é tributária de uma série de autores ligados às sociolinguísticas européias continentais (Kloss, Kremnitz, Vellverdù, Marcellesi, Calvet) e à tradição anglo-saxã, especialmente Fishmann, Ferguson e Haugen. Desenvolveu-se a partir dos anos 1960, tendo como foco principal a constituição dos novos Estados surgidos com a descolonização e as questões associadas à gestão do plurilinguismo, donde a especial contribuição teórica oriunda das ex-colônias (Gupta, Hammel). Ampliou com o tempo seu foco de pesquisa, abrangendo hoje a questão do plurilinguismo e sua gestão, a constituição das línguas nacionais, os direitos linguísticos e a minorização de línguas, a educação linguística, em especial na sua versão bi- ou multilíngue, a extinção de línguas, entre outros fenômenos da relação entre poder, Estado, cidadania, nacionalidades, identidades e línguas. (UFSC - PPG em Linguística)²⁴

24 Disponível em: <<http://ppglin.posgrad.ufsc.br/pesquisa/linhas-de-pesquisa/>>. Acesso em: 01 ago. 2018.



Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Descrição: Temas, teorias e métodos de investigação em linguística aplicada; relações entre linguagem, aprendizagem e escolarização; uso da linguagem e interação em contextos sociais diversos; educação linguística; **políticas linguísticas e educacionais**. (Grifos nossos) (UFRS - PPG em Letras)²⁵

Nos programas em que não há uma linha específica para PPL, os estudos na área estão inseridos dentro da linha de “Linguística Aplicada” (03 programas: UFPB - PROLING, UFRS - PPG em Letras, UNEMAT - PPG em Linguística) ou dentro da linha “História, Política e Contato Linguístico” (01 programa: UFF - PPG em Estudos da Linguagem). Esse dado demonstra a relação histórica entre a Linguística Aplicada e a PPL, seja através de estudiosos, que estavam inseridos na área de Linguística Aplicada e que passaram a atuar também na de PPL (SPOLSKY, 2005), seja através de instituições, como a Fundação Ford com o apoio do Centro de Linguística Aplicada (*Center for Applied Linguistics*, Washington, DC), que empreendeu ações para o desenvolvimento do capital humano a partir da difusão do inglês (BALDAUF JR., 2012). Esse dado também revela a imbricada relação da área de História das Ideias sobre a Linguagem com a PPL no Brasil. Essa ligação será posteriormente confirmada através da presença de conteúdos de política linguística em disciplinas desse campo do conhecimento.

Em relação aos componentes curriculares, identificamos 3 configurações: i) programas que ofertam disciplina de PPL com nomeação da área ou não, ii) programas que ofertam disciplina que têm conteúdo de política linguística e iii) programas que não têm disciplina de PPL e nem disciplinas com conteúdo na área. Os

25 Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppglettras/linhasdepesquisa.html>. Acesso em: 01 ago. 2018.



programas que apresentam aderência explícita com a área a partir dos componentes curriculares estão ilustrados no Quadro 2.

QUADRO 02: Programas x Componentes curriculares na área de PPL.

Universidades/ Programas	Disciplina de PPL	Disciplinas com inserção de conteúdos de PPL
UFF - PPG em Estudos da Linguagem	X	X
UFPB – PPG em Linguística	X	
UEPG – PPG em Estudos da Linguagem	X	
UNICAMP – PPG em Linguística Aplicada	X	X
UNB – PPG em Linguística Aplicada		X
UFSC PPG em Linguística	X	X
UFU – PPG em Estudos Linguísticos		X
UFMS – PPG em Letras	X	
UNEMAT – PPG em Linguística	X	X

Dos 13 programas de pós-graduação investigados, 09 têm componentes curriculares de PPL ou disciplinas com conteúdos na área, o que explica a existência de teses e dissertações defendidas nos anos de 2013 a 2017. A maioria das disciplinas na área trazem a nomeação “Políticas Linguísticas” (UFF - PPG em Estudos da Linguagem), ou têm essa expressão presente no seu título, como por exemplo, “Políticas linguísticas e educacionais em contextos de língua estrangeira e de segunda língua” (UNICAMP - PPG em Linguística Aplicada), ou ainda têm outra nomeação, como é o caso “Tópicos de Linguística Aplicada” (UFPB - PPG em Linguística).

Já os componentes curriculares que apresentaram conteúdo na área são bastante variados, tais como: “Ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira e segunda língua” (UNICAMP – PPG em Linguística Aplicada), “Educação bilíngue” (UNICAMP – PPG em Linguística Aplicada), “História das ideias linguísticas” (UFF – PPG em Estudos da Linguagem, UNEMAT – PPG em Linguística), “História do ensino de línguas no Brasil”²⁶ (UNB – PPG em Linguística Aplicada), “Formação de professores de línguas no Brasil” (UFSC – PPG em Linguística), “O uso da língua inglesa como língua de instrução na educação superior” (UFU – PPG em Estudos Linguísticos). Destacamos também a presença da área nas disciplinas de “História das ideias linguísticas”, conforme ilustramos a seguir, o que explica a imbricada relação entre essas duas áreas do conhecimento.

26 Essa disciplina pode apresentar conteúdo de política linguística, pois identificamos essa possível presença na ementa do componente curricular (Estudo da história do ensino de línguas no Brasil. Legislação educacional brasileira. **Políticas educacionais**. Formação de professores), bem como na bibliografia (CALVET, L-J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007). Disponível em: <http://pgla.unb.br/images/ementas/EMENTA_HISTORIA_DO_ENSINO_DE_LINGUAS_NO_BRASIL.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

História das Ideias Linguísticas

Ementa: Estudo da gramatização do português no Brasil. **As políticas linguísticas nacionais e as condições de produção dos instrumentos linguísticos (gramáticas, dicionários, livros didáticos, etc.) em relação à constituição da língua e Estados Nacionais.** (Grifos nossos) (UNEMAT – PPG em Linguística)²⁷

História das Ideias Linguísticas

Ementa: Ideias linguísticas: produção e circulação; instituição e disciplinar. Ferramentas de gramatização e linguagem. **Língua, Nação, Estado: implicações político-ideológicas nas línguas** e no conhecimento das línguas. **O político na linguagem; políticas de linguagem;** línguas de fronteira. Colonização linguística; heterogeneidade linguística; memória das línguas. A língua portuguesa no Brasil: brasileiro-português, língua brasileira. A língua portuguesa no contexto pós-colonial. Ética das línguas. (Grifos nossos) (UFF – PPG em Estudos da Linguagem)²⁸

A seguir, investigamos também a presença da área em grupos ou projetos de pesquisa. As informações sobre esses quesitos foram mais escassas nos sites. Quanto aos grupos, identificamos informação referentes a estes em apenas 02 programas, a saber: “Políticas linguísticas” liderado por docentes do PPG em Estudos

27 Disponível em: <<http://portal.unemat.br/media/files/Historia-das-Ideias-Linguisticas.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

28 Disponível em: <http://www.posling.uff.br/index.php?option=com_content&view=article&id=38&Itemid=6&lang=en>. Acesso em: 01 ago. 2018.



da Linguagem/UFF e “Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística” liderado por docente do PPG em Linguística/UFPB. Quanto aos projetos de pesquisa, encontramos 2 configurações: projetos na área de PPL e projetos que têm conteúdo de política linguística, conforme ilustramos a seguir.

Título do projeto: Gestos glotopolíticos, legislação e direitos linguísticos

Descrição: Considerando que cabe à Glotopolítica o estudo de intervenções de vários tipos no espaço público das línguas e linguagens, o objetivo deste projeto é analisar os processos de produção e os efeitos da legislação linguística nos espaços de enunciação em que a língua espanhola circula, em contato e em conflito com outras línguas. Pretende-se tornar visíveis as determinações que incidem sobre as relações de línguas em espaços de enunciação delimitados, a partir da observação de textualidades jurídicas e legislativas que se vinculam à questão dos direitos de comunidades linguisticamente marginalizadas. (USP – PPG em Letras)²⁹

Título do projeto: A produção de sentidos a partir da relação língua, sujeito e história: a circulação do conhecimento linguístico

Descrição: O presente projeto está vinculado à linha de pesquisa “Língua, sujeito e história” do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM que reúne pesquisadores em torno desta tríade conceitual, buscando ler, descrever e interpretar diferentes processos de constituição dos sentidos tendo como base abordagens enunciativas e discursivas. Ele também está vinculado ao projeto de pesquisa – História das Ideias Linguísticas: o

29 Disponível em: <<http://dlm.fflch.usp.br/espanhol/1287>>. Acesso em: 01 ago. 2018.



político da/na língua – coordenado pelo Professor Eduardo Guimarães da UNICAMP/IEL. Ele se caracteriza pelo estudo interpretativo de instrumentos linguísticos que descrevem a história da língua falada/escrita no Brasil procurando traçar uma memória discursiva dos mesmos e entender, por conseguinte, como eles engendram um imaginário sobre a língua. Como sabemos os homens não se contentam apenas em falar as línguas, eles sonham com elas e estes sonhos tomam formas diversas à procura de uma quimera, de uma língua de origem, de uma língua mítica. Por sua vez a quimera alimenta a criação utópica de uma língua perfeita, uma expressão pura do pensamento e da cultura de uma comunidade, da possibilidade de pensarmos em uma língua nacional, como instância homogênea do falar e do escrever. A partir dessa representação são inúmeras as ficções que se criam sobre e na língua situando-as em tempos e espaços enunciativos diferentes. Fantasmas ou imaginários constituídos que nos ajudam a entender como o sujeito se faz pela/na língua e como esta o ajuda a constituir-se como sujeito na história da língua. Estamos querendo pensar essa questão no sul do país, mais especificamente, no quadro da formação em Letras procurando entender a historicização da língua portuguesa na região sul e sua relação com as línguas que aqui estão postas, seus diversos movimentos e deslocamentos sofridos ao longo dos tempos, até a caracterização de uma língua dita regional, **passando pelas políticas de línguas ao longo da história.**

(Grifos nossos) (UFSM – PPG em Letras)³⁰

30 Disponível em: <http://coral.ufsm.br/ppglettras/index.php/pesquisa-e-extensao/projetos-em-andamento/estudos-linguisticos>. Acesso em: 01 ago. 2018.



Corroborando com o desenvolvimento da área no Brasil, no século XXI, observamos também um aumento de obras produzidas por autores brasileiros³¹, publicadas tanto em editoras comerciais quanto em editoras universitárias e materializadas em formato de livro ou *ebook*. Sem a pretensão de sermos exaustivos e selecionando apenas as obras que tivessem a expressão “política linguística” ou similares no título, elaboramos uma lista que está ilustrada no Quadro 03, o que vai demonstrar a emergência da área.

QUADRO 03: Publicações do mercado editorial brasileiro na área de PPL.

Títulos	Editora	Ano de Publicação
Línguas gerais: política linguística e catequese na América do Sul no período colonial	UERJ	2000
Declaração Universal dos direitos Linguísticos: novas perspectivas em Política Linguística.	IPOLE	2003
A política da língua na era Vargas	UNICAMP	2006
Política linguística no Brasil	Pontes	2007
Política linguística na América Latina	UFPB	2008
Políticas da norma e conflitos linguísticos	Parábola	2011

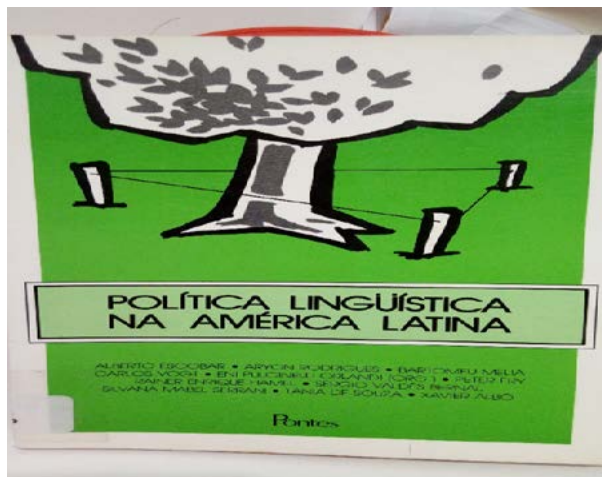
31 Não consideramos obras traduzidas como é o caso de “As políticas linguísticas” de Louis-Jean Calvet, livro publicado em 2007 pela editora Parábola.

O Estado, língua nacional e a construção das políticas linguísticas	Pontes	2012
Políticas de línguas no novo mundo	UERJ	2012
Política e políticas linguísticas	Pontes	2013
Libras em estudo: política linguística	Feneis-SP	2013
Políticas linguísticas: o ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas no Estado do Amazonas	-	2014
Política linguística e ensino de língua	Pontes	2014
Política de língua estrangeira: o século XIX no Brasil	Novas Edições Acadêmicas	2014
Políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas	UFPA	2015
Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente	Pontes	2015
Percursos de uma política linguística no Brasil	Paco Editorial	2015
Políticas de promoção e ensino da língua portuguesa ao redor do mundo	Pontes	2015
Políticas linguísticas Brasil-África: por uma perspectiva crítica	Insular	2015
Representações e políticas linguísticas para as escolas de fronteira	Novas Edições Acadêmicas	2015
PFOL Português para falantes de outras línguas: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas	Pontes	2016
Política pública linguística versus educação inclusiva: desvelando processos de inclusão dos surdos	Clube dos Editores	2016

Pluralidade linguístico-cultural em universidades sul-americanas: práticas de ensino e políticas linguísticas	Pontes	2016
Políticas linguísticas e prática docente em língua inglesa: a primeira etapa do ensino fundamental brasileiro	Novas Edições Acadêmicas	2017
Educação crítica de profissionais da linguagem para além-mar: políticas linguísticas, identidades, multiletramento e transculturalidade	Pontes	2017
Políticas linguísticas e ensino de LE no Brasil	UFRJ	2017
Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos	Parábola	2018
Temas de política linguística no processo de integração regional	Pontes	2018

Por outro lado, não estamos afirmando que antes do ano 2000 não tenha havido nenhuma publicação brasileira sobre política linguística. Destacamos 02 obras, sendo uma da década de 1960 e outra da década de 1980, respectivamente: “Uma política do idioma”, de autoria de Celso Cunha, publicada pela editora Tempo Brasileiro, com 1ª edição datada em 1964 e “Política linguística na América Latina”, organizado por Eni Pulcinelli Orlandi, publicada pela editora Pontes, com 1ª edição datada em 1988.

FIGURA 02: Obras nacionais publicadas na área de PPL no século XX no Brasil.



A presença da área em programas de pós-graduação de Letras/Linguística juntamente com a existência de publicações sobre política linguística dão evidência que a PPL não está apenas na moda

no cenário acadêmico brasileiro, mas que tem objeto(s) de estudo próprio(s)³² e consistente capaz de produzir investigações acerca das relações de causa e efeito entre variáveis, compreender os sentidos das ações relacionadas às línguas a partir da perspectiva de seus participantes e modificar a realidade (LIN, 2015), utilizando teorias próprias ou teorias provenientes de outras áreas do conhecimento (RICENTO, 2009; JOHNSON, 2013). Nessa perspectiva, acreditamos que a área de PPL é robusta o suficiente i) para fomentar seu espaço nos programas de pós-graduação e consequentemente aumentar o número de teses e dissertações defendidas; ii) para inserir e ampliar a presença da área em eventos científicos ou fomentar a realização de eventos próprios; iii) e para se expandir no mercado editorial brasileiro, seja a partir da publicação de obras nacionais, seja a partir de traduções de obras estrangeiras, dentre outras ações.

No intuito de apresentar uma ilustração das pesquisas que já foram realizadas ou estão em andamento, convidamos alguns recém-doutores e doutorandos para socializarem suas investigações nesta obra como forma de revelar uma “fotografia” (que temos ciência de ser parcial) do que está sendo pesquisado no campo de PPL. Os doze capítulos aqui apresentados, afora esta introdução, são pesquisas realizadas em diferentes programas de pós-graduação que, por sua vez, estão situadas em diferentes regiões do Brasil. A ideia de lançar uma obra com pesquisas recentes começou a ser gestada em 2016, quando foram iniciadas alterações nas políticas educacionais brasileiras e que culminaram, por exemplo, na promulgação da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que instituiu o inglês como língua estrangeira obrigatória na educação básica, na aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no dia 20 de dezembro de

32 Se considerarmos uma visão de política linguística como a desenvolvida por Ricento e Hornberger (1996) não apenas a intervenção macro na língua é considerada um objeto de estudo da PPL, mas também diferentes níveis e atores, bem como as ideologias sobre as línguas e suas variedades.

2017. Nesse sentido, o leitor ao se debruçar em alguns capítulos deve estar atento a essa questão temporal.

Em “Base Nacional Curricular Comum: uma visão da mais nova política educacional brasileira”, Raquel Monteiro da Silva Freitas e Cynthia Gomes Pinheiro investigam o papel da BNCC como política linguística educacional e analisam o que há de novo em relação ao Parâmetros Curriculares Nacionais, no que concerne ao ensino da língua e, mais especificamente, ao tratamento dos gêneros textuais. As autoras trazem diferentes concepções de política linguística, mas fundamentam o trabalho na noção de política linguística educacional de Shohamy, que considera essa política formalizada como meio de difusão de ideologias de determinadas agendas políticas. O professor, nessa visão, deve questioná-las e posicionar-se, garantindo certa autonomia em sua atuação com o fim de obter melhor aprendizado dos alunos, a partir de uma adequação da política linguística manifesta em questão.

Em “Políticas de línguas e memória do ensino de inglês no Brasil: entre o silêncio e o dizível”, Laura Fortes discute as implicações históricas das políticas linguísticas do ensino de línguas estrangeiras e analisa o processo de constituição de uma memória discursiva em torno da presença do inglês na escola, o espaço ocupado por ela e suas condições de produção. Com base em teóricos como Pecheux, Rodrigues e Orlandi, a autora, após percurso pela legislação brasileira acerca do ensino de línguas estrangeiras, reflete acerca das condições de produção dos discursos sobre a educação bilingue português-inglês no Brasil e sobre o lugar da língua estrangeira na educação básica.

Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento em “A língua na rede: ideologias acerca da língua portuguesa” faz uma análise de discursos propagados na internet, especificamente no *facebook* e *blogs*, que contribuem para a consolidação de ideologias linguísticas a respeito do português como língua padrão e homogênea. Para essa

análise, o autor faz uma ponte entre estudiosos da PPL que tratam do tema de ideologias linguísticas, como Arnoux e Del Valle, Moita Lopes e Milroy, e os postulados bakhtinianos acerca da ideologia, bem como discute a língua em questão como um bem simbólico, a partir da perspectiva de Bourdieu.

Em “O mosaico do ensino de língua estrangeira no Brasil do período colonial aos dias atuais: políticas e ideologias linguísticas” Luiz Henrique S. Andrade e Rosycléa Dantas descrevem o “mosaico” das políticas linguísticas do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, desde a colônia até os dias atuais, destacando as ideologias de cada período. A concepção de ideologia linguística é apresentada a partir de autores como Kroskity, Liddicoat e Del Valle. Ademais, os autores adotam a noção de “política linguística” de Spolsky, que considera as ideologias como sua parte constituinte e a noção de política linguística educacional de Menken e García, que ressaltam o papel de agenciador do professor.

Em “*All with condom*” – as profissionais do sexo na sala de aula: uma questão de política linguística, poder e negócios”, Patrícia S. R. Araújo discute as crenças dessas profissionais em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira a partir da ótica de Spolsky (2004, 2009, 2012) e de Bourdieu (2003). Neste capítulo, é possível vislumbrar o papel hegemônico da língua inglesa no imaginário das entrevistadas em contraposição à nacionalidade dos clientes que atendem que, em sua maioria, são falantes nativos de língua espanhola.

Daniel Sousa Morais, José Luciano Marculino Leal e Marcus Vinícius Freitas Mussi oferecem, em “Linguagem politicamente correta: uma análise à luz da Teoria Crítica em Política e Planejamento linguístico”, dois pontos de vista em relação ao uso da linguagem politicamente correta: uma perspectiva contrária, a partir dos autores Bento, Possenti e Baronas, e uma favorável apoiada em Rajagopalan, à qual eles se filiam. Os autores analisam o documento “Orientações

e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, lançado em 2005 pelo Ministério da Educação, à luz da Teoria Crítica em Política e Planejamento Linguístico, baseando-se em Tollefson, que apresenta uma abordagem histórico-estrutural, discutindo como as noções de hegemonia, luta e resistência se materializam nesse documento.

Maria Erotildes Moreira e Silva em “Políticas linguísticas na internacionalização do português: percepções dos gestores e leitores sobre os leitorados” reflete sobre as políticas linguísticas destinadas à internacionalização do português no século XX. Apoiada na noção ampliada de Política Linguística de autores como Spolsky, Schiffman e Shohamy, a autora analisa os programas de leitorado enquanto parte de uma engrenagem que move a expansão internacional da língua portuguesa. Nos discursos dos gestores e professores que participam nos programas de leitorado, Silva observa como os objetivos dos programas muitas vezes se veem afetados pela falta de subsídios decorrentes de uma política ainda pouco consistente e da polarização de ações de seus promotores, Brasil e Portugal.

Rivadavia Porto Cavalcante reflete acerca da função política desempenhada pela língua inglesa no cenário da internacionalização de trocas políticas e econômicas em “Política linguística e formação de professores de inglês no contexto da cooperação Brasil – Estados Unidos”. O autor afirma que na conjuntura das políticas internacionais, o inglês tem funcionado como meio de difusão do ideário dos mercados capitalistas. Neste contexto, o Estado brasileiro implementa uma série de políticas voltadas para a formação e capacitação de professores de língua inglesa que muitas vezes adotam critérios e modelos de políticas estrangeiras inadequadas à realidade brasileira, caracterizada por contextos escolares heterogêneos. Por meio da análise de representações sociais construídas por professores de inglês no âmbito de sua formação profissional, Cavalcante defende

a necessidade de uma avaliação crítica das ações políticas públicas nacionais na formação dos profissionais do ensino de inglês.

Em “Políticas para a certificação linguística” Lilian Reis dos Santos analisa, a partir do enfoque glotopolítico, como é tratada a questão do pluricentrismo da língua espanhola em exames de proficiência. Tais exames são, segundo a autora, um dos produtos que fazem parte do mercado linguístico do espanhol como ativo econômico e a escolha das variedades contempladas responde a crenças relacionadas a uma suposta “adequação” ou “legitimidade”. Apoiada em autores como Prati, Despiebiteris, Lagares e Arnoux, realiza uma análise dos testes de proficiência, sua natureza enquanto instrumento de avaliação e certificação, e o lugar que ocupam nas políticas linguísticas relacionadas à expansão da língua espanhola.

Tadinei Daniel Jacumasso analisa exames de proficiência linguística sob a perspectiva do planejamento funcional das línguas em “Política linguística na pós-graduação paranaense: um estudo sobre exames de proficiência” e discute como estes exames podem constituir instrumentos que contribuem para a promoção de determinadas línguas. Com base em autores como Cooper, Calvet e Woolard, Jacumasso observa que nos programas de pós-graduação do Paraná o inglês ocupa um lugar de destaque tanto em relação a sua aparição na textualidade de documentos institucionais quanto nas exigências regulamentares dos programas de pós-graduação. O autor analisa como este lugar diferenciado corresponde à atribuição de valores com base em crenças e ideologias correspondentes a determinadas épocas.

Em “Avaliação de política e planejamento da linguagem no Ensino Superior: um estudo de caso” Tatiana Pereira Carvalhal avalia os efeitos da política e planejamento linguístico do projeto brasileiro de educação superior bilíngue traduzido na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). A autora traz em sua

fundamentação teórica autores como Hamel, Calvet e Ricento, e analisa esses efeitos no Estatuto e no Regimento da universidade em questão, bem como nas vozes dos alunos, a partir de uma investigação das ideologias linguísticas, em relação ao português e ao espanhol, presentes nos seus discursos.

E, por fim, Laura Socolowicz, em “A gramatização do espanhol no Brasil (1990 – 2015): a configuração de mercados hegemônicos”, analisa o funcionamento do mercado editorial no âmbito da produção e circulação de livros didáticos de língua espanhola no Brasil e seus efeitos ideológicos. A autora elabora suas reflexões com base no enfoque glotopolítico aliado à análise do discurso e se apoia em autores como Arnoux, Auroux, Del Valle e Orlandi, entre outros. Sua hipótese é que representações projetadas por livros produzidos na Espanha (e em circulação no Brasil) reproduzem uma memória local que atravessa o ensino de línguas na União Europeia. Isso instala contradições que afetam o ensino de língua espanhola no Brasil e contribuem para a naturalização de seu funcionamento.

Esperamos que a leitura desta obra possa fornecer aos leitores que têm interesse na área de PPL uma amostra das temáticas que vêm se constituindo como tópicos de interesse para os pesquisadores brasileiros.

Referências

BALDAUF JR., R. B. Introducion – Language Planning: where have we been? Where might we be going?, **RBLA**, v. 12, n. 2, p. 233-248, 2012.

COOPER, R. L. Definitions: a baker’s dozen. In: **Language planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 29-45.



FISHMAN, J. A. **Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages Multilingual Matters.** Multilingual Matters, 1991. v. 76.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J-B. Pour la glottopolitique. **Langages**, n. 83, set., p. 5-34, 1986.

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

HORNBERGER, N. Frameworks and models in language policy and planning. In: RICENTO, T. (Org.). **An introduction to Language Policy: theory and method.** USA/UK: Blackwell Publishing, 2009. p. 24-41.

_____; JOHNSON, D.C. Slicing the onion ethnographically: layers and spaces in multilingual language education policy and practice. **Tesol Quartely**, v. 41, n. 3, setembro, p. 509-532, 2007.

HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. **Research methods in language policy and planning: a practical guide.** USA/UK: Wiley Blackwell, 2015.

JOHNSON, D. C. **Language policy.** New York: Palgrave Macmillan, 2013.

_____; RICENTO, T. Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: situating the ethnography of language policy. **International Journal of the Spciology of Language**, n. 219, p. 7-21, 2013.



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

RICENTO, T. **An introduction to Language
Policy:** theory and method. USA/Uk: Blackwell
Publish, 2009.

_____; HORNBERGER, N. H. Unpeeling the
onion: language planning and policy and the ELT
professional. **Tesol Quartely**, v. 30, n. 3, p. 401-
427, outono, 1996.

RUIZ, R. Orientations in language planning. **NABE
Journal**, v. 8, n. 2, p. 15-34, 1984.

SPOLSKY, B. **Language policy:** key topics in
Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge, 2004.

_____. Is Language policy Applied Linguistics?
In: BRUTHIAUX, P. *et al.* **Direction in Applied
Linguistics:** essays in honor of Robert B. Kaplan.
Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters
Ltd, 2005. p. 26-36.

_____. **Language Management.** Cambridge:
Cambridge University Press, 2009.

_____. What is language policy? In: _____.
The Cambridge Handbook of Language Policy.
Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 03-15.

SOUSA, S. C. T. **Política linguística no Brasil:**
as práticas de pesquisa, as práticas de ensino e a



agência dos professores. PROC. Nº 454034/2014-8,
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e
Tecnológico (CNPQ).

_____; ROCA, M. P. Introdução para uma compreensão
ampliada de Política Linguística. In: _____. (Orgs.).

**Políticas linguísticas declaradas, praticadas e
percebidas.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 07-32.

TOLLEFSON, J. W. Historical-structural analysis.
In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (Orgs). **Research
methods in language policy and planning:** a practical
guide. USA/UK: Wiley Blackwell, 2015. p.140-151.



CAPÍTULO 2

BASE NACIONAL COMUM

CURRICULAR: uma visão da mais nova política educacional brasileira

*Raquel Monteiro da Silva Freitas**

*Cynthia Gomes Pinheiro***

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) é um documento proposto pelo Ministério da Educação em 2015, que deverá ser implantado posteriormente na educação básica do Brasil e, no momento da escrita deste texto, estava aberto a contribuições e discussões por professores, especialistas, alunos, pais e comunidade em geral. A ideia é sistematizar o que é ensinado nas escolas em todo território brasileiro, englobando desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, tendo em vista algumas diretrizes do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024)³³ que visam à universalização do atendimento escolar, à superação das desigualdades educacionais e à melhoria da qualidade da educação.

De acordo com Shohamy (2006), uma política linguística educacional (doravante PLE) é um mecanismo capaz de criar

* Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba, professora de educação básica da rede pública da Paraíba. Contato: kelzinha_cades@hotmail.com

** Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Contato: cynthiagopinheiro@gmail.com

33 Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>> Acesso em 03 set. 2016.



práticas linguísticas em instituições educacionais. Nesse sentido, a BNCC é um exemplo dessa política que pretende modificar o fazer educacional através da elaboração de um descritivo de conteúdos e saberes necessários para cada ano e segmento da educação básica no Brasil.

A BNCC, a qual tem como um de seus objetivos orientar a elaboração do currículo específico de cada escola, sem desconsiderar as particularidades de cada uma, não pode estar desvinculada das ideologias que estão presentes na sociedade, ideologias estas que serão discutidas mais adiante. Lembrando que tais ideologias corroboram ou, muitas vezes, vão de encontro às dos professores que estão efetivamente em sala de aula e que acabam por interpretar e se apropriar das propostas de tais documentos de formas distintas.

A elaboração e implantação da BNCC têm causado bastantes discussões entre alguns estudiosos, principalmente por ser considerada *top-down*³⁴, ou seja, uma política imposta pelo governo. Essa situação tem gerado desconforto exatamente pelo fato da verticalidade, o que, na opinião de alguns, impediria os professores de ter autonomia em sala de aula (SILVA, 2015), tendo em vista as peculiaridades regionais que poderiam não ser contempladas neste currículo novo.

Devemos atentar também para a questão de que toda política *top-down*, como esta da BNCC, pode apresentar lados negativos e positivos, pois é evidente que tal proposta não agrada a todas as partes envolvidas no processo, fato que já se pode ser constatado

34 As políticas linguísticas podem ser consideradas *top-down* ou *bottom-up*. Na primeira, as políticas são implantadas de cima para baixo, ou seja, são impostas na sociedade de modo oficializado, geralmente pelo governo. Já na segunda, *bottom-up*, as políticas são implantadas de baixo para cima, pois surgem através das demandas de uma determinada comunidade de fala.

através dos diversos artigos publicados. Por um lado, há críticas relacionadas à ausência de especificidades de cada região na parte diversificada, haja vista ser reservado um pequeno espaço sobre esse aspecto, além da verticalidade e prescrição, como apontam Calil (2015) e Silva (2015).

Por outro lado, a BNCC seria um avanço, no sentido de permitir que o país estivesse nivelado com o que há de mais atualizado no cenário internacional em termos educacionais, pois seguiria os parâmetros dos países que mais se destacaram na qualidade da educação, além de ajudar a cumprir a meta 7 do PNE em vigor que busca fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a elevar gradualmente as médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (BRASIL, 2014).

De antemão, ressaltamos que não nos propomos a tomar partido em relação às vantagens ou desvantagens deste documento. Nossa pretensão é exatamente trazer à discussão algumas questões que focalizam o papel político-educacional da BNCC, tendo em vista a relevância que este tem quando se pensa no ensino de língua, em especial o trabalho com gêneros textuais, que, ao longo dos anos já vem sendo objeto de orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs), documento que também abordaremos mais adiante.

Sendo assim, buscamos nesse trabalho responder à seguinte pergunta: Há algo de novo referente a gêneros textuais na BNCC em relação ao que já havia sido proposto nos PCNs? Nesse sentido, apresentamos algumas concepções ampliadas de política linguística, um panorama da BNCC como mecanismo de PLE, bem como analisamos a proposta de trabalho deste documento para os gêneros textuais, tomando como referência o que já havia sido proposto pelos PCNs.

1 As diferentes concepções de política linguística

Abordamos, aqui, algumas concepções ampliadas sobre o que venha a ser uma política linguística. Embora a expressão “política linguística” seja a mais frequente atualmente, alguns autores utilizam as expressões “planejamento linguístico” e “política linguística” de maneira distinta, como é o caso de Calvet (2007, p. 12) que compreende política linguístico como “[...] determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” e planejamento linguístico como “sua implementação”. Também dependendo do momento histórico, há os que optam pela expressão conjunta “Planejamento e Política Linguística” e aqueles que preferem os termos “Engenharia Linguística” e/ou “Tratamento Linguístico” (CRYSTAL, 1992). Por ser a mais frequente, utilizaremos a expressão “Política Linguística” ao longo deste capítulo.

Para Cooper (1989, p. 45), o planejamento linguístico não estaria apenas relacionado à solução de problemas linguísticos, nem restringiria os planejadores a agências autorizadas, nem o tipo de público-alvo, nem se constituiria uma forma ideal de planejar; o planejamento linguístico estaria, principalmente, mais preocupado em influenciar comportamentos linguísticos.

Planejamento linguístico se refere aos esforços deliberados para influenciar o comportamento de outros com respeito à aquisição, estrutura, ou alocação funcional de códigos de linguagem. Essa definição não restringe os planejadores a agências autorizadas, nem restringe o tipo de público-alvo, nem especifica uma forma ideal de planejar. Além disso, é expresso em termos comportamentais e não de resolução de problemas. Finalmente, emprega o termo influência em vez de mudança na medida em que o primeiro inclui a manutenção ou preservação do comportamento atual,

uma meta plausível do planejamento linguístico, bem como a mudança do comportamento atual.³⁵ (Tradução nossa).

Podemos dizer, assim, que a mudança seria uma consequência dessa influência. Ou seja, tendemos a modificar o nosso comportamento atual quando somos influenciados por outrem. Sousa e Roca (2015) explicam as razões que levaram Cooper a expandir essa definição:

i) porque o “planejamento linguístico” não é apenas uma ação de cima para baixo, mas também de baixo para cima, incluindo como gestores da língua desde instituições jurídicas de natureza internacional a indivíduos comuns; ii) porque a língua e suas variedades podem ser objeto de mudanças na forma, na função e também no aumento do número de usuários; iii) porque o planejamento linguístico pode se destinar tanto a aglomerados populacionais maiores como a nação quanto a uma pequena comunidade ou um indivíduo; iv) porque o planejamento linguístico visa a influenciar comportamentos linguísticos e não apenas solucionar um problema (SOUSA; ROCA, 2015, p. 14-15)

35 No original: “Language planning refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes. This definition neither restricts the planners to authoritative agencies, nor restricts the type of the target group, nor specifies an ideal form of planning. Further, it is couched in behavioral rather than problem-solving terms. Finally, it employs the term influence rather than change inasmuch as the former includes the maintenance or preservation of current behavior, a plausible goal of language planning, as well as the change of current behavior.” (COOPER, 1989, p. 45)

Em 1996, Schiffman lança um novo olhar sobre o escopo da política linguística no seu livro intitulado *Linguistic culture and language policy*. Para ele, a política linguística estaria fundamentada na cultura linguística, que é constituída por um conjunto de comportamentos, suposições, formas culturais, preconceitos, sistemas de crenças populares, atitudes, estereótipos etc. (SCHIFFMAN, 1996). Dessa forma, a política linguística seria influenciada pelas representações, crenças, atitudes, preconceitos etc. que uma comunidade linguística possui em relação à sua língua e a outras línguas.

Nesse sentido, ele propõe a divisão entre política linguística explícita (*overt*) e implícita (*covert*). A primeira se refere à legislação oficial sobre questões linguísticas, ou seja, é a política formalizada, declarada, enquanto a segunda diz respeito àquelas regras linguísticas que não são oficiais ou mesmo formalizadas, ou seja, é a política informal, revelada nas práticas cotidianas. Assim, trazendo para o contexto do nosso trabalho, podemos dizer que a BNCC é uma política linguística formalizada, portanto, explícita. Mas, e após a sua implementação, será que ela vai ser consistente com as práticas linguísticas reais, ou seja, com o que de fato ocorrer em sala de aula, no que diz respeito à adesão e concordância dos professores?

Em resumo, Schiffman (1996, p. 276) traz um avanço significativo para a concepção de política linguística, levando em consideração aspectos explícitos e implícitos, e a define como:

[...] política linguística é essencialmente uma construção social. Pode ser constituída por vários elementos de natureza explícita - jurídica, judicial, administrativa, constitucional e/ou uma linguagem jurídica pode ser existente em algumas jurisdições, mas se uma política tem ou não tal texto explícito, a política como uma construção cultural repousa principalmente sobre outros elementos conceituais - sistemas de crenças, atitudes, mitos - todo um

complexo que nós estamos nos referindo à cultura linguística, que em suma é a totalidade de ideias, valores, crenças, atitudes, preconceitos, restrições religiosas, e toda a outra “bagagem” cultural que os falantes trazem para suas relações com a linguagem proveniente de sua experiência.³⁶ (Tradução nossa)

No livro *Language policy: key topics in Sociolinguistics*, publicado em 2004, Spolsky amplia ainda mais a concepção de política linguística proposta por Schiffman (1996), partindo do pressuposto de que a compreensão das políticas linguísticas das sociedades atuais está mais imbricada com a análise das práticas e crenças linguísticas do que com a análise da legislação oficial. Nesse contexto, Spolsky (2004, p. 01) acrescenta que política linguística é assumir as escolhas linguísticas que fazemos em nossas vidas:” [...] política linguística é feita de escolhas. Se você é bilíngue ou plurilíngue, você tem que escolher qual idioma utilizar. Mesmo se você só fala uma língua, você tem opções de dialetos e estilos”.³⁷ (Tradução nossa).

Spolsky (2004) revela, ainda, que a política linguística existe mesmo em contextos em que ela não foi explicitada, mas aparece na forma de práticas e crenças linguísticas e, mesmo naqueles

36 No original: “[...] language policy is primarily a social construct. It may consist of various elements of an explicit nature - juridical, judicial, administrative, constitutional and/or legal language may be extant in some jurisdictions, but whether or not a polity has such explicit text, policy as a cultural construct rests primarily on other conceptual elements -belief systems, attitudes, myths - the whole complex that we are referring to as linguistic culture, which is the sum totality of ideas, values, beliefs, attitudes, prejudices, religious strictures, and all the other cultural ‘baggage’ that speakers bring to their dealings with language from their background.”(SCHIFFMAN, 1996, p. 276)

37 No original: “[...] Language policy is all about choices. If you are bilingual or plurilingual, you have to choose which language to use. Even if you speak only one language, you have choices of dialects and styles.” (SPOLSKY, 2009, p.01).

contextos em que há políticas linguísticas formalizadas, elas podem ser inconsistentes com as práticas linguísticas reais. Essa abordagem significou uma quebra com os modelos de pesquisa na área até então.

Dessa forma, para Spolsky (2004) existem três dimensões que fazem parte da política linguística. São elas: as práticas, que são as escolhas linguísticas, ou seja, a escolha de determinada variedade ou variante linguística de acordo com cada situação; as crenças, que são os valores atribuídos à língua, bem como às variedades e às variantes daquela língua; e a gestão, também conhecida por planejamento, que se refere às ações realizadas por uma autoridade para modificar as práticas ou as crenças dos membros de um grupo social. Essas três dimensões foram posteriormente denominadas por Bonacina-Pugh (2012) como política linguística declarada (referente à gestão), política linguística percebida (referente às crenças) e política linguística praticada (referente às práticas).

Shohamy (2006, p. 53) compartilha do pressuposto de Spolsky (2004) de que as políticas linguísticas oficiais de muitos países nem sempre refletem as políticas linguísticas praticadas nessas sociedades e afirma que:

[...] as políticas linguísticas de fato são determinadas alhures por uma variedade 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.³⁸ (Tradução nossa)

38 No original: “[...] the facto policies are determined somewhere else, by a variety of mechanisms that indirectly perpetuate LPs and that serve as a tool to turn ideologies, mostly in the tradicional nation-states, into homogenous and hegemonic policies.” (SHOHAMY, 2006, p.53).

Em seu livro *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*, publicado em 2006, Shohamy tenta desenvolver um modelo capaz de explicar o funcionamento de dois novos conceitos: política linguística oculta e política linguística de fato. O primeiro se refere às agendas ocultas da política linguística que são propagadas e/ou reproduzidas na sociedade através de mecanismos de política linguística; já o segundo diz respeito a real política linguística em vigor em uma sociedade, manifestada através da análise de outros indicadores que não a legislação oficial, que são as práticas linguísticas.

Shohamy (2006) desenvolve também a ideia de mecanismos³⁹ como sendo dispositivos explícitos e implícitos utilizados para afetar, criar e perpetuar as práticas de linguagem, que são, de fato, as políticas linguísticas. É através desses mecanismos que podem ocorrer certas violações de princípios democráticos e direitos humanos, na medida em que autoridades detentoras do poder podem usá-los para tal. É também através deles que a ideologia pode ser afetada. Portanto, a PL de uma comunidade linguística pode ser observada e estudada através dos diversos mecanismos que revelam as práticas (SHOHAMY, 2006).

De acordo com o exposto, observamos que as propostas de Cooper (1989), Schiffman (1996), Spolsky (2004) e Shohamy (2006) representam um avanço considerável na análise sobre o funcionamento da política linguística, relativamente às abordagens anteriores (práticas de política linguística implementadas a partir da vontade consciente de um agente específico, em geral, entidades governamentais). Ao pressuposto de que a política linguística é uma “ciência objetiva” e “neutra” que procura solucionar os “problemas

39 Shohamy (2006) apresenta uma lista de mecanismos, que são: regras e regulamentos; ensino de língua; testes da linguagem; linguagem em espaços públicos; ideologia, mitos, propaganda e coerção.



linguísticos”, acrescentou-se o componente “cultura linguística”, bem como as dimensões e os mecanismos que influenciam as ideologias e práticas linguísticas, como definidores da real política linguística de uma sociedade.

A seguir, discutiremos o conceito de PLE, em especial a abordagem trazida por Shohamy (2006), linha que adotamos para a compreensão da BNCC como um mecanismo de política linguística.

2 A política linguística educacional

De acordo com Johnson (2013), o termo PLE descreve as políticas oficiais e não oficiais que são criadas através dos diversos grupos e contextos institucionais (desde organizações nacionais a salas de aula) e que têm influência na linguagem utilizada, ensinada e valorada nas escolas. As instituições são estudadas como locais de criação, interpretação, apropriação, e instanciação de políticas linguísticas educacionais (passaremos a chamar PLEs), e estas podem, mas não obrigatoriamente, impactar o ensino de línguas em si (ex. inglês, espanhol, francês etc.), e a linguagem utilizada no ensino das demais disciplinas (ex. História, Geografia, Ciências etc.).

Uma das características das PLEs é que elas têm sido usadas historicamente para erradicar, subjugar e marginalizar as línguas minoritárias, e os seus falantes, mas também têm sido usadas para desenvolver, manter e promover estas línguas, especialmente em programas educacionais bilíngues. Ou seja, em cada nível de PLE e através do processo de sua implementação, há diferentes e potencialmente divergentes ideologias sobre as línguas, que são exclusivos dos processos discursivos dentro de um nível, camada ou instituição (JONHSON, 2013). Dessa forma, não há uma homogeneidade de pensamentos e atitudes frente às PLEs:

cada instância educacional apresenta uma realidade diferente, que não pode ser julgada como certa ou errada. Por exemplo, no Brasil, antes da promulgação da Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que institui o inglês como oferta obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, havia uma predominância do ensino da língua inglesa nas escolas, pois o idioma era visto como necessário nas questões referentes ao mercado de trabalho, à globalização, *status* e ascensão social, mesmo em detrimento ao ensino de línguas de países que fazem fronteira com o país, como é o caso do espanhol.

Shohamy (2006) define a PLE como um mecanismo manipulador utilizado por aqueles que têm autoridade para transformar ideologia em prática por meio da educação formal. É através das escolas e universidades que decisões que envolvem políticas linguísticas são tomadas, tanto em relação à língua materna, quanto em relação às línguas estrangeiras, como, por exemplo, quais línguas devem ser ensinadas e aprendidas, quais metodologias promovem o sucesso do ensino-aprendizagem, qual a carga horária das disciplinas, qual a idade para começar a estudar línguas, por exemplo.

Assim, as PLEs são consideradas ferramentas poderosas, pois podem criar e impor comportamentos linguísticos nas escolas, que são locais de participação obrigatória de todas as crianças e jovens. Ou seja, as PLEs podem, por exemplo, obrigar as pessoas a adotarem certas formas de falar e escrever, e até mesmo especificar as línguas que são prioritárias na sociedade, e como essas línguas devem ser usadas, aprendidas e ensinadas (SHOHAMY, 2006).

Como visto anteriormente, sabemos que não há política linguística neutra, já que ela é, muitas vezes, estabelecida por autoridades com seus posicionamentos políticos, ideológicos, sociais e econômicos. Ou seja, as PLEs, dentro das instituições educacionais, escolas e universidades, servem como veículos para

promoção e perpetuação de tais posicionamentos. De acordo com Shohamy (2006, p. 78),

Outra forma de descrever a função das autoridades centrais com relação à PLE é notar que elas introduzem, estabelecem e muitas vezes impõem PLE como formas de criar ordem, gerir e controlar o repertório linguístico da nação (ou outras entidades). Por sua vez, instituições de ensino, escolas e universidades, servem como veículos através dos quais esta ordem acontece. Em outras palavras, uma vez que a política linguística não é neutra, mas sim incorporada em um conjunto de agendas políticas, ideológicas, sociais e econômicas, da mesma forma a PLE serve como veículos de promoção e perpetuação dessas agendas.⁴⁰ (Tradução nossa).

Sendo assim, as instituições educacionais não estão isentas dessa influência ideológica e podem até mesmo ser o caminho preferencial para divulgação dessas ideologias.

Shohamy (2006) mostra, ainda, a importância de perceber as agendas ocultas e indiretas por trás da PLE, e cita dois casos que revelam o domínio e a influência dos países do Ocidente e suas ideologias: o primeiro se refere ao forte poder da língua inglesa

40 No original: “Another way of describing the function of central authorities with regards to LEP is to note that they introduce, establish, and often impose LEP as ways of creating order, managing and controlling the linguistic repertoire of the nation (or other entities). In turn, educational institutions, schools and universities, serve as the vehicles through which this order comes about. In other words, since language policy is not neutral but is rather embedded in a whole set of political, ideological, social and economical agendas, likewise LEP serves as the vehicles for promoting and perpetuating such agendas.” (SHOHAMY, 2006, p.78).

e seus falantes, revelados nos testes de inglês como requisitos obrigatórios para a aceitação em instituições de nível superior em Israel; e o segundo diz respeito ao caso em que uma universidade na Ásia Central, financiada pelos EUA e outros países ocidentais, declarou o inglês como a língua de instrução, desvalorizando as línguas locais. No Brasil, verificamos a aprovação da Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que torna obrigatória a oferta do inglês a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

Outro aspecto importante referente às PLE's é o papel dos professores, pois eles são os agentes capazes de definir, por exemplo, o que é considerado “apropriado” e “correto” na língua. Porém, muitas vezes, as suas opiniões são irrelevantes e as suas “vozes” não são ouvidas pelas autoridades na elaboração das PLEs. Eles são representados apenas como “soldados do sistema”, implementando as PLEs sem questionar a qualidade, adequação e relevância para a aprendizagem dos alunos, através da apropriação da política linguística expressa no currículo, nos livros didáticos e em outros materiais. Dessa forma, a maior parte das decisões que dizem respeito à PLE é realizada no âmbito político sem nenhum envolvimento dos professores (SHOHAMY, 2006). Apesar de a proposta da BNCC se apresentar como democrática e acessível, muitos professores afirmam não ter tido contato com os documentos ou sequer terem sido contatados para realizar suas contribuições.

Um dos motivos que deixam os professores de fora do processo de desenvolvimento das PLEs é a falta de formação na área de Política Linguística que deveria acontecer nos programas de formação de professores, tese defendida por Throop (2007). A ausência dessa formação os reduz a mero reprodutores de grandes políticas governamentais, sem refletir sobre o assunto e sem ter consciência de seu papel nesse processo. Além disso, muitas escolas e instituições de formação consideram os professores apenas como agentes de idiomas específicos (ex: Inglês, Espanhol, Francês),

perpetuando questões de correção de linguagem, uso da língua com proficiência igual a um nativo (desconsiderando a variedade de uma língua estrangeira) etc. A consequência disso é que muitos professores, por não serem incentivados a uma reflexão mais crítica, acabam aderindo à visão das autoridades, inconscientes de que as decisões sobre a língua que ensinam são repletas de uma variedade de posicionamentos ideológicos e políticos provenientes de outras instâncias sociais. A BNCC é um exemplo que se enquadra bem na compreensão acima, visto que ela pretende regulamentar o que deve ser ensinado nas escolas brasileiras.

3 Contextualizando os documentos: PCNs e BNCC

Não é de hoje que as PLE estão inseridas na sociedade. Desde décadas, elas são criadas, implantadas e reformuladas no âmbito educacional. Segundo Gontijo (2015, p. 175), já em 1949, foi estabelecido no Brasil um documento intitulado “Leitura e linguagem do curso primário: sugestões para a organização e desenvolvimento de programas”, cuja finalidade era “organizar as bases gerais para os programas das disciplinas dos cursos primários, como sugestões às administrações estaduais”.

Ainda segundo a autora, nas décadas de 1970 e 1980, houve a elaboração pelo Ministério da Educação e Cultura de documentos em forma de Diretrizes, os quais incentivavam a construção de um currículo mínimo para o ensino básico brasileiro:

Em 1980, na Apresentação desse documento, Zilma Parente Gomes de Barros, então secretária de ensino de 1o e 2o graus, salientou que esse texto era um instrumento indispensável à implantação da reforma do ensino expressa na Lei 5.692/1971. Conforme escrito na

Introdução, a questão central que se colocava, tendo em vista a expansão do ensino primário para oito anos, prevista na referida Lei, era uma organização curricular que garantisse a especificidade do ensino primário e ginásial e a continuidade entre essas etapas. Conforme o documento, os conteúdos mínimos a serem trabalhados nas escolas, no que dizem respeito à comunicação e expressão, seriam: Comunicação em língua portuguesa: leitura, comunicação oral, ortografia, gramática, caligrafia, comunicação escrita pessoal, literatura; Educação Artística: artes plásticas, arte musical, teatro, cinema, declamação, dança, desenho; Educação Física: jogos, recreação, ginástica; Língua estrangeira. (GONTIJO, 2015, p.176)

Nessa versão, já se podia visualizar um protótipo do que se tem hoje com a divisão das áreas do conhecimento, incluindo-se as Artes e a Educação Física como componentes da área de Linguagem. Entretanto, foi somente na década de 1990, que houve uma maior amplitude em relação à estruturação e implantação de documentos oficiais voltados para a educação.

Segundo Zanlorense e Lima (2009), por influências internacionais e econômicas, houve cada vez mais a necessidade de se ampliar o acesso e democratização do ensino, tendo em vista que, até 1990, ainda não havia um projeto conciso, nem propostas tão abrangentes referentes à educação brasileira. Conferências, movimentos e encontros internacionais no início dessa década fizeram com que o país fosse direcionado a apresentar suas propostas em relação ao ensino nas escolas. Constatamos, portanto, uma mudança inicial sobre a concepção de ensino, com a criação de políticas públicas para que tal concepção alcançasse a sociedade.



Em 1997, surgem os PCNs, que buscam oferecer um parâmetro teórico de ensino aos professores. Estes documentos passam, então, a apresentar uma visão mais ampla do que seria esse ensino, enfocando a formação do cidadão e atrelando novos aspectos à formação escolar, como saúde, economia e política, de forma sistematizada, através das diversas áreas do conhecimento. No que diz respeito à língua, vem à tona a ênfase nos gêneros textuais como proposta do ensino de língua portuguesa. Textos como os de Mikhail Bakhtin e Luiz Antônio Marcuschi passam a fundamentar uma concepção interacional de língua, o que até então não tinha sido discutido nos documentos anteriores.

Dessa forma, conforme observamos nos estudos de Shohamy (2006), podemos dizer que os PCNs, especificamente no que se refere ao português, é um exemplo de uma PLE, pois estabelecem orientações da abordagem para o ensino de língua. Além disso, são uma política proposta pelo governo de uma maneira *top-down*, porque sugerem, de maneira verticalizada, o trabalho com a leitura, a escrita, a oralidade e a fala em sala de aula, e, conseqüentemente, podem influenciar a produção dos materiais didáticos, os currículos e os testes de língua nacionais.

Passa-se, então, a incorporar o ensino dos gêneros textuais na escola como fundamental para que o aluno conheça e produza textos, dentro e fora da escola, como cartas, manuais de instrução, currículos, contas, receitas culinárias, textos publicitários etc. Nesse sentido, podemos observar que o documento busca promover uma mudança significativa no currículo, pois tais propostas remetem a uma possibilidade de modificação das práticas escolares. Um exemplo disso é o fato de se pensar o ensino de língua não apenas como a prescrição da norma padrão, como acontecia até então, mas como observação e estudo da linguagem cotidiana do discente e, em específico, o ensino da língua utilizada no espaço público.

O objetivo dos PCNs é oferecer um instrumento de orientação para professores, autores de livros didáticos, gestores de educação etc. Além disso, o documento deve ser usado como referência para:

- rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar;
- refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos;
- preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula;
- discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares;
- identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem;
- subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis. (BRASIL, 1998, p. 7)

Em relação à parte que interessa a este artigo, a abordagem dos gêneros textuais, podemos observar alguns pressupostos teóricos no documento, tendo em vista que ao se elaborar um material desta natureza já se tem em mente um perfil de docente, mesmo que esse perfil seja ideal, ou ainda considerado utópico. Ou seja, os pressupostos bakhtinianos supõem um professor com uma formação dentro das ciências da enunciação.

Analisando os PCNs, podemos destacar algumas ideologias presentes, como, por exemplo, a língua enquanto instrumento de formação cidadã. Assim, forma-se o cidadão a partir do momento em que este é capaz de identificar, conhecer e/ou produzir gêneros circulantes na sociedade como todo. De acordo com o documento,

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de **possibilidade de plena participação social**. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, **partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura**. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.19) (grifos nossos)

Nos grifos acima, podemos perceber que a “possibilidade de plena participação social” é vislumbrada a partir do domínio da linguagem. Dessa forma, observamos a presença do posicionamento ideológico de que o sujeito democrático e cidadão é aquele que, em alguma instância, domina a língua (informa, expressa, defende seu ponto de vista). Isso porque as novas demandas sociais exigem um cidadão que será constituído através de uma aprendizagem de língua que se fundamenta na interação social, o que, por sua vez, está em desacordo com o ensino “tradicional”. De acordo com o documento,

A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, a expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais. (BRASIL, 1998, p. 17)



Ou seja, as novas demandas sociais e econômicas sugerem um novo perfil de cidadão que a escola deverá construir e isso significa que as teorias que fundamentavam o ensino se tornaram obsoletas. Em algumas passagens, o documento oficial reconhece a ineficácia do ensino anterior, baseado na prescrição e normatização, sobretudo desconsiderando as variedades linguísticas regionais, etárias e escolares.

A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998, p. 18)

A partir da apresentação e publicação dos PCN's, é oficializada a necessidade de modificação no ensino de língua portuguesa, principalmente porque as ideologias já não eram mais as mesmas, era preciso ir mais além, dinamizar o processo, trabalhar com cotidiano e práticas mais contextualizadas. Vale salientar que tais ideologias apresentadas nos documentos também são reproduzidas, criticadas ou rechaçadas pelos professores. Pesquisas mostram que alguns professores, apesar de conhecerem e terem acesso ao documento, negam a sua efetividade ou não estão dispostos a



abandonar suas ideologias e práticas em favor das propostas do documento⁴¹.

A indicação dos gêneros textuais nos PCN's para o trabalho com o português, em sala de aula, leva à constatação de que houve uma mudança no modo como se passou a compreender a língua e seu ensino. O processo, logo de início, foi bastante lento e requeria uma aceitação por parte dos professores, embora, como dissemos acima, ainda possa haver resistências.

Mesmo que ainda haja críticas sobre o ensino atual, por vezes pouco contextualizado ou muito prescritivo, não há como negar que a presença dos gêneros textuais na escola, a partir da elaboração dos PCN's, tem trazido à tona inúmeras reflexões em relação ao fazer docente, seja no âmbito do discurso ou na prática de fato.

Apesar de haver desde a década de 1970 uma preocupação com a formação continuada dos professores⁴², só nos anos 1990 que foi dada maior ênfase, exatamente devido às demandas relacionadas às propostas do PCN's. A partir de então, as políticas educacionais passaram a enxergar o professor como figura de destaque na promoção das novas demandas em sala de aula. (ALFERES; MAINARDES, 2011).

De acordo com o exposto, verificamos que os PCN's de língua portuguesa, enquanto mecanismo de PLE, vêm, ainda hoje, modificando ideologias e práticas sobre a língua e seu ensino nas escolas. A partir daí, também se pôde refletir sobre os materiais

41 Dados da pesquisa intitulada “Práticas escolares de leitura e discursos sobre a leitura”, desenvolvida pela professora Dra^a Maria Ester Vieira de Sousa, no período de 2005 a 2015, na Universidade Federal da Paraíba. Ver referências em Sousa (2006; 2008; 2009; 2010)

42 Para maiores informações sobre a formação continuada ver o artigo “A formação continuada dos professores no Brasil” de Alferes e Mainardes (2011).

didáticos que foram elaborados após a proposta ser apresentada, a inserção dos gêneros como objetos de estudo, formação e atualização dos professores, além de toda a sua repercussão no cenário educacional, nas pesquisas acadêmicas, nas publicações de divulgação científica, gerando críticas e recepções diferenciadas entre estudiosos. É exatamente o que estamos vivenciando com a BNCC, tópico que será discutido a seguir.

A BNCC vem sendo elaborada e discutida desde 2015 para que seja implementada em 2016. Segundo o documento, a ideia é que todos que estejam de algum modo ligados à educação possam contribuir com a formulação da Base. Professores, alunos, diretores, pais e sociedade em geral podem trazer sugestões para tal consolidação, embora saibamos que já há muitas críticas a respeito dessa “democratização” do processo.

A imposição ideológica desta PLE pode estar “mascarada” pelo fato de o documento ser construído através de contribuições de vários agentes envolvidos com a educação. Ou seja, a ideia é fazer com que as pessoas vejam a BNCC como o fruto nascido de sugestões advindas de vários especialistas e membros da sociedade e não apenas dos agentes políticos e autoridades, embora compreendamos essa política como *top-down*, pois ela deverá ser posteriormente imposta pelo governo às instituições de educação básica.

Geraldi (2015) e de igual forma Gontijo (2015) afirmam que desde a década de 80, houve o efervescente pensamento de redemocratização do país e de mudanças relacionados ao ensino brasileiro, convergindo com a elaboração de documentos como Leis de Diretrizes de Base da Educação Nacional, PCN's, PCN's + etc. O contexto de elaboração da BNCC ocorre, dentre outros fatores, em virtude do Plano Nacional de Educação (2014-2024), no qual foram estabelecidas metas para alcançar objetivos maiores de melhoria do cenário nacional da educação, conforme o documento:

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. **Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade.** O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior. (BRASIL, PNE, 2014/2024) (Grifos nossos)

Dessa forma, observamos que a BNCC foi lançada como uma das estratégias para alcançar o objetivo de reduzir as desigualdades e valorizar a diversidade, assim alcançando a equidade no ensino. Por essa razão a Base está dividida em uma parte comum, geral, para todo o país e outra, diversificada, no qual serão enfocados os conteúdos voltados para as especificidades locais.

De modo geral, podemos afirmar que a criação de uma Base Nacional não é uma ideia nova, algo revolucionário na educação brasileira, conforme constatamos nos estudos de Gontijo (2015) e Geraldi (2015), pois a ideia é retomar e manter o que já se havia proposto nos PCNs (1998). No que diz respeito à linguagem, Geraldi (2015) critica o excesso de conteúdos, muitos destes irrelevantes, considerando o que de fato o alunado necessitaria.

Com relação à língua portuguesa, observamos que há na BNCC indicações relacionadas ao que pode ser trabalhado em sala de aula, sempre fazendo menção às competências que devem ser adquiridas numa determinada série. Verificamos, portanto, que a

BNCC é mais um exemplo de PLE, que pretende transformar as práticas escolares e de acordo com o documento inicial divulgado pelo Ministério da Educação⁴³, há previsão de mudanças em todo material didático, causando, assim, impactos na educação básica.

Segundo Geraldi (2015, p. 385), no que diz respeito à área de linguagens, na Base, percebe-se a manutenção das concepções ideológicas de língua e linguagem dos PCNs.

[...] trata-se de elevar as práticas de linguagem à posição de objeto e ao mesmo tempo de forma pela qual a aprendizagem de recursos expressivos a serem mobilizados se dará. Isso significa um grande avanço, já apontado nos PCN, nessa área: em lugar de aprender a descrição de uma variedade qualquer da língua (as disponíveis são aquelas supostamente sobre a variedade culta escrita) apostando que desse conhecimento, da gramaticalização, resultaria mais do que um conhecimento sobre a língua, mas também e miraculosamente sobre os usos da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita (e sempre na variedade de que se estudou a descrição!), aponta-se (junto com inúmeras propostas de ensino elaboradas na década de 1980) para as práticas linguísticas como o caminho mais efetivo para aprender a mobilizar recursos expressivos na produção de compreensões de textos, na elaboração de textos e na própria reflexão sobre esses fazeres. Daí o princípio metodológico USO-REFLEXÃO-USO que orienta toda a proposta curricular de língua portuguesa.

43 O documento pode ser encontrado no sítio: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_EF> Acesso em: 18 jul. 2016

Nesse sentido, tanto nos PCNs quanto na BNCC, há a presença da ideologia de um ensino de língua enquanto forma de interação social e humana, em que o sujeito será constituído cidadão a partir do domínio da língua em diferentes instâncias sociais. Geraldi (2015) argumenta, ainda, que toda e qualquer ação do homem na sociedade se dará por meio da linguagem situada em seu contexto.

4 Analisando a proposta de trabalho com os gêneros textuais

Conforme nossa proposta inicial, discutiremos, nesta seção, o trabalho com os gêneros textuais trazidos pelos documentos, comparando o que há de novo na BNCC em relação ao que já havia sido proposto pelos PCNs.

Utilizamos, nesta análise, a primeira versão da BNCC, elaborada em 2015, tendo em vista que, em 2016, foi lançada uma segunda versão do documento contemplando alguns ajustes e alterações de acordo com as sugestões apresentadas pela sociedade em geral no *site* da Base, como por exemplo a mudança e reformulação de objetivos.

No que se refere à área da linguagem na BNCC, verificamos que há uma divisão por esferas de atividade para se trabalhar em sala de aula como: práticas da vida cotidiana, práticas artístico-literárias, práticas político-cidadãs, práticas investigativas e práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação. Esses componentes estão previstos para todas as séries do ensino fundamental I e II (1º ao 9º ano), e o documento também explica detalhadamente o que é cada uma dessas práticas, conforme o quadro 1.

QUADRO 01: Práticas que envolvem o uso de gênero sugeridas na BNCC.

Práticas da vida cotidiana	Diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/escrita, próprias de atividades do dia a dia, no espaço doméstico/familiar, escolar, cultural, profissional que crianças, jovens e adultos vivenciam.
Práticas artístico-literárias	Diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/escrita de textos que possibilitem conhecer produções culturais e literárias, valorizar nossa diversidade cultural e linguística, vivenciar experiências estéticas e de fruição literária.
Práticas político-cidadãs	Diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/escrita de textos, considerando especialmente aqueles das esferas jornalística e publicitária, política, jurídica e reivindicatória e temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos.

Práticas investigativas	Diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/escrita de textos que possibilitem conhecer os gêneros, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo e à pesquisa que favoreçam a aprendizagem dentro e fora da escola.
Práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação	Diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/escrita de textos que possibilitem interagir em contextos de comunicação a distância e de compreender as características e os modos de produzir, divulgar e conservar informação, experimentando e criando linguagens e formas de interação em uma sociedade cada vez mais midiática.

FONTE: Elaboração dos autores. (Adaptado da BNCC)

Para cada prática acima há menção àquilo que se espera do alunado, minimamente exigidos conforme a necessidade de cada série. A partir do que se espera, há a inserção ou indicação dos gêneros que podem ser trabalhados em sala de aula⁴⁴.

44 Para uma visualização panorâmica, foram selecionadas práticas do 6º ano, tendo em vista que, para cada série, há objetivos diferentes, conforme o perfil traçado para o discente.

No quadro 1, apresentamos as práticas linguísticas orientadas para o ensino de língua que envolvem leituras, produções textuais, reconhecimentos e usos dos gêneros textuais, bem como a análise linguística proposta de modo transversal e contínua a todos os conteúdos propostos.

Já nos PCNs (1998) destinados ao ensino fundamental II (6º ao 9º ano), não verificamos as mesmas práticas e detalhes que são apresentados na BNCC. Deste modo, podemos afirmar que os PCNs visam à orientação e auxílio ao professor, no modo como este deve proceder didaticamente em relação à leitura, escrita e oralidade, sem, entretanto, indicar/listar conteúdos ou ser mais específico em relação ao que se deseja do aluno em cada prática social, como é visto na BNCC, que pretende elencar conteúdos para nivelamento nacional do currículo. De acordo com Geraldi (2015, p. 386):

Todas essas práticas se dão no interior de diferentes esferas da comunicação social, aqui traduzidas na expressão “campos de atuação”. Concretamente, a atuação dos sujeitos se dará pela leitura, escuta e produção (oral e escrita) de textos, mas seguramente também pela reflexão sobre os recursos mobilizados nesses textos, para poder incluir o eixo da análise linguística. Os textos são unidades concretas dos gêneros praticados em cada um destes campos: os gêneros do dia a dia (recados, bilhetes, diálogos, conversas, leituras de receitas, instruções etc.); a produção artístico-literária em sua babélica diversidade de gêneros; os discursos das esferas públicas: jornalísticos, publicitários, políticos, jurídicos, reivindicatórios etc.; os gêneros próprios da comunicação acadêmica, em geral a distância, tais como relatórios, ensaios, projetos etc.; e, por fim, a variada gama de gêneros discursivos que circulam no mundo do trabalho e que variam segundo o tipo de trabalho e o lugar que se ocupa neste trabalho.

Concordando com a análise que apresenta o autor, a BNCC é compreendida como sendo mais específica que os PCNs, tendo em vista o caráter curricular comum, que não é objetivo dos PCNs. Neste último, encontramos sugestões para o trabalho com textos, como análise de texto literário, leitura, ortografia, pontuação e aspectos gerais da gramática sem se ater a algum conteúdo especificamente. Assim, podemos afirmar que esse documento adota uma política de sugestão, enquanto que o primeiro propõe aspectos mais específicos a serem ensinados aos alunos em sala de aula.

Entretanto, apesar da aparente generalidade dos PCNs, observamos algumas sugestões de gêneros textuais, levando em consideração a oralidade e a escrita, conforme está ilustrado no quadro 02.

QUADRO 02: Gêneros textuais sugeridos nos PCNS aplicados ao 6º ano do Ensino Fundamental (EF).

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral

- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios;
- saudações, instruções, relatos;
- entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- seminários, palestras.

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita

- cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.;
- anúncios, slogans, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- textos teatrais;
- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos, etc.

FONTE: Adaptado de Brasil (1998).

Na BNCC, por sua vez, a divisão e indicação dos gêneros não levam apenas em consideração a oralidade e a escrita, como ocorre nos PCNs, mas sim as práticas sociais que envolvem os sujeitos, e o uso da linguagem em diferentes situações, como podemos observar no quadro 3.



QUADRO 03: Atividades com gêneros textuais sugeridas na BNCC aplicadas ao 6º ano do Ensino Fundamental.

<p>Práticas da vida cotidiana</p>	<p>Relatar oralmente o conteúdo de notícias veiculadas em jornais, revistas, televisão, rádio, Internet, exercitando a capacidade de selecionar e resumir.</p> <p>Compreender e produzir textos publicitários diversos, considerando o gênero (anúncio, classificado etc.) e o suporte (jornal, revista, TV, panfleto, outdoor, folder etc.).</p>
<p>Práticas artístico-literárias</p>	<p>Identificar os elementos que compõem as narrativas literárias, tais como tempo, espaço, construção dos personagens, foco narrativo, na leitura de textos da literatura juvenil, africana e indígenas.</p> <p>Produzir textos narrativos coesos e coerentes, observando a sequência das ações, a construção de personagens e utilizando recursos verbais e/ou multimodais.</p> <p>Criar e recitar poemas de formas composicionais variadas, percebendo efeitos de sentido produzidos por recursos semânticos e sonoros.</p> <p>Compreender, lendo silenciosamente e de modo oralizado, poemas de formas composicionais variadas, apreendendo efeitos de sentido produzidos por recursos semânticos, sonoros e visuais.</p> <p>Identificar e analisar diálogos que os textos literários narrativos e poéticos estabelecem com outros textos, sobretudo no nível temático.</p> <p>Produzir poemas de gêneros variados, como haicais, sonetos, quadras, cordel, explorando a sonoridade e os efeitos de sentido gerados.</p>

<p>Práticas político-cidadãs</p>	<p>Identificar as informações que constituem o lide na leitura de notícias e reportagens impressas, televisivas, digitais (o quê, quem, onde, quando, como, por quê).</p> <p>Planejar a fala, em interações que exigem defesa de pontos de vista, mobilizando a capacidade de construir argumentos em situações que demandam atitude responsiva.</p> <p>Identificar as ideias defendidas ou refutadas por interlocutores em gêneros diversos orais e escritos como carta de leitor, postagens e comentários que circulam em redes sociais etc.</p> <p>Responder, por escrito, a perguntas ou enquetes que exijam um posicionamento crítico, mobilizando argumentos consistentes e utilizando uma variedade linguística adequada à situação de comunicação.</p> <p>Compreender textos que regulam direitos e deveres, como o regimento da escola e combinados de sala de aula, avaliando a sua pertinência e funcionalidade.</p>
<p>Práticas investigativas</p>	<p>Planejar e apresentar exposições orais sobre temáticas diversas, a partir de fontes de estudos fornecidas pelo professor, adequando a linguagem (escolhas lexicais e estruturais) à situação de produção escolar.</p> <p>Selecionar informações em textos diversos nas atividades de pesquisa, identificando temas e ideias principais e apresentando essa compreensão sob a forma de apontamentos.</p> <p>Analisar e elaborar listas e tabelas, para compreender e organizar informações de textos expositivos em atividades de estudo e de pesquisa.</p> <p>Elaborar enquetes sobre temas relativos às diversas áreas do conhecimento e divulgar os resultados sob a forma de listas e tabelas.</p>

Práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação	Mobilizar recursos multimodais na recepção e na produção de textos em diferentes mídias (jornal falado, programa radiofônico, blog etc.).
--	---

FONTE: Adaptado da BNCC (2015).

Podemos observar que, enquanto os PCNs trazem sugestões pontuais de gêneros textuais, a BNCC procura indicar atividades que envolvem o uso de gêneros para o alcance das competências, que deverão ser adquiridas pelos discentes do 6º ano do EF. Destaca-se também a grande quantidade de gêneros propostos na BNCC para um único ano letivo quando comparado aos PCNs. Vale ressaltar que os PCNs (1998) não trazem os gêneros por série, o que pode ser visto na BNCC, mas traz dividido por ciclo, em que o ciclo I se refere à fase do 1º ao 5º ano e o ciclo II se refere à fase do 6º ao 9º ano. Ou seja, a BNCC prioriza o detalhamento seriado.

Outro ponto importante a ser destacado é a presença das “práticas investigativas” adotadas na nova Base, pois percebemos a inserção de gêneros acadêmicos como formulação de tabelas, coleta de dados, formulação de pesquisa etc, o que pode se configurar como uma inovação em relação aos PCNs, os quais, *a priori*, não apresentam tais conteúdos.

Nos PCNs, há ainda, para o trabalho específico da leitura, a parte que trata do trabalho com os gêneros literários, que é concebido como [...] “uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem que ver com o que se entende por

realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua.” (BRASIL, 1998, p. 26). Na BNCC, é possível verificar também um componente que envolve a prática da leitura e fruição estética, artística e literária.

Nesse sentido, observamos que, tanto a BNCC quanto os PCNs, se configuram enquanto mecanismos de PLE, pois, desde a implantação dos PCNs até a atual fase de elaboração da BNCC, há um processo de mudança ideológica na sociedade, conforme abordamos anteriormente. É evidente que não há um consenso quanto aos efeitos da implantação dos documentos, mas sobre essa mudança, Calil (2015) acredita que há uma subordinação, controle vertical e padronização, isto é, para ele, a criação da BNCC seria mais um mecanismo de controle. Assim, como Calil, Mortatti (2015) também acredita que pouco a BNCC contribuirá para o ensino, pois não a considera como um processo democrático, apesar da ampla divulgação e chamamento da participação popular e dos docentes. Para ela, seria necessário ir mais a fundo nos problemas educacionais brasileiros.

Considerações finais

Conforme observamos nos estudos de Shohamy (2006), podemos dizer que muitos dos documentos oficiais voltados para a educação, como é o caso da BNCC, são exemplos de PLE, considerada explícita, declarada e formalizada por ser implantada pelo governo, e que serve como veículo para a promoção das ideologias das autoridades que estão no poder.

A BNCC, que traz de forma mais detalhada o que já sugeriam os PCNs desde 1998, sobretudo em relação ao trabalho com gêneros textuais, até o momento da escrita deste capítulo ainda não tinha sido finalizada e implantada nas escolas brasileiras, mas, a princípio, já percebemos que esta tem por objetivo garantir o cumprimento

de uma das metas do PNE (2014-2024), confirmando-a mais uma vez como uma política educacional *top-down*.

Vale ressaltar que, mesmo que o documento pretenda dizer o que deve ser trabalhado em sala de aula, é necessário que o professor de línguas reflita constantemente sobre o seu papel formador, pois as políticas linguísticas praticadas que adota refletem diretamente no processo de aprendizagem de seus alunos. Ele não deve agir apenas como “soldados do sistema”, como ressaltou Shohamy (2006), seguindo a BNCC sem questionar a qualidade, adequação e relevância para o perfil de cada turma.

Sabemos, enquanto professoras da educação básica, que os problemas reais do ensino não se limitam a conteúdos ou ao trabalho ou não com os gêneros textuais, mas dar atenção a esses aspectos também é importante para o professor avaliar a eficácia das PLEs.

Assim como sugerem Menken e Garcia (2010) no texto *Stirring the onion*, na figura do professor é vislumbrada a responsabilidade do ensino, pois cabe a ele tomar as decisões necessárias e específicas ao perfil da turma. Segundo a visão de Hornberger, defendida por Menken e Garcia (2010), o professor é um “fazedor” de políticas linguísticas em sala de aula, mesmo que de forma inconsciente, pois todas as suas ações e escolhas se constituem em uma forma de gestão da língua.

Referências

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPE**. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em: < http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2016.



BONACINA-PUGH, F. Researching ‘practiced language policies’: insights from conversation analysis. **Language Policy**, v. 11, n. 3, p. 213-234, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.

_____. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 01 set. 2016.

_____. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 set. 2016.

CALIL, G. Uma história para o conformismo e exaltação patriótica: crítica à proposta de BNCC/ história. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 39-46, jul./dez. 2015.

CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial/IPOL, 2007.

CRYSTAL, D. Glossary (Language Planning). In: Bright, W. (Org.). **International encyclopedia of Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1992. v. 4.

COOPER, R. L. **Language planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez.



2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/587/661>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

GONTIJO, C. M. M. Base nacional comum curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização – Ablf**, Vitória/ES., v. 1, n. 2, p. 174-190, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/68>>. Acesso em: 12 set. 2016.

JOHNSON, D. C. **Language policy**. New York: Palgrave Macmilliam, 2013

MENKEN, K.; GARCÍA, O. Stirring the onion: educators and the dynamics of language education policies (looking ahead). In: _____. (Orgs.). **Negotiating language policies in schools**. New York: Routledge, 2010. p. 249-261.

MORTATTI, M. R. L. Essa base nacional comum curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização – Ablf**, Vitória/ES., v. 1, n. 2, p. 191-205, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/69/52>>. Acesso em: 12 set. 2016.

SCHIFFMAN, H. F. **Linguistic culture and language Policy**. London/New York: Routledge, 1996.

SHOHAMY, E. Expanding language policy. In: _____. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006. p. 45-75.

SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**.



Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586/660>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

SPOLSKY, B. Language practices, ideology and beliefs, and management and planning. In: _____. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 01-15.

_____. Towards a theory of language policy. In: _____. **Language management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 01-09.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. **O professor e sua concepção de aluno-leitor do texto Literário**. Anais do Encontro da ALED. Recife: UFPE, 2010.

_____. **Desnaturalizando o discurso sobre a leitura**. João Pessoa. Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN. João Pessoa: Idéia, 2009. v. 1.

_____. **Leituras de professores e alunos: entre o prazer e a obrigação**. Trabalho apresentado no Encontro Internacional: Texto e Cultura, Fortaleza: UFC, 2008.

_____. Projeto **Práticas escolares de leitura e discursos sobre a leitura**. Registrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2006.

SOUSA, S. C. T; ROCA, M. P. Introdução para a uma compreensão ampliada de Política Linguística. In: _____. **Políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 07-32.



THROOP, R. Teachers as language policy planners: incorporating language policy planning into teacher education and classroom practice. **Working Papers in Educational Linguistics**, v. 22, n. 2, p. 45-65, 2007.

ZANLORENSE, M. J. LIMA, M. F. Os pressupostos teóricos e metodológicos dos parâmetros curriculares nacionais: uma análise necessária. *Publicatio UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apli., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa*, v. 17, n. 1, p. 77-90, jul. 2009.



CAPÍTULO 3

POLÍTICAS DE LÍNGUAS E MEMÓRIA DO ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL: entre o silêncio e o dizível

*Laura Fortes**

Entre o dizer e o não-dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move (ORLANDI, 2002b, p. 85).

Introdução

Pêcheux ([1983] 2002) define o trabalho do analista de discurso como aquele em que há uma tensão entre a descrição e a interpretação. As condições de produção do discurso são consideradas a partir de suas conexões com as conjunturas sociais e históricas que configuram as possibilidades daquilo que pode ser dito e aquilo que não pode ser dito sobre determinado acontecimento. Ao analisar as condições de produção das discursividades, o analista de discurso tenta engajar-se num “gesto de leitura” (PÊCHEUX ([1982] 2010) que permite a descrição do acontecimento considerando tais condições e, concomitantemente, a interpretação de seus processos de significação. O interesse de Pêcheux estava menos em compreender o que os enunciados “significam” em um “contexto” específico do que em como os enunciados surgem e se tornam legíveis, interpretáveis, em determinadas condições.

* Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Contato: laura.fortes@unila.edu.br.



Deste modo, nosso principal objetivo neste texto⁴⁵ é discutir as condições de produção implicadas no surgimento de discursos sobre a educação bilíngue português-inglês no Brasil, cuja circulação se intensificou a partir da década de 1990. Partiremos de uma discussão sobre as consequências históricas das políticas linguísticas do ensino de línguas estrangeiras, trazendo para o debate o processo de constituição de uma memória ligada à disjunção discursiva “inglês de escola pública”/“inglês de escola de idiomas” (SOUZA, 2005). Refletiremos também sobre as circunstâncias globalizantes (MCCARTHY; KENWAY, 2014) do Capitalismo Mundial Integrado (GUATTARI, [1977] 1985) implicadas nas práticas de internacionalização do segmento privado de educação no Brasil, que estão na base do surgimento das escolas bilíngues português-inglês no país. Interpretamos essas condições de produção e esse espaço de memória como elementos indispensáveis para compreendermos os processos de discursivização do real do aparecimento e da difusão das escolas bilíngues português-inglês no cenário educacional brasileiro.

1 Políticas de línguas

Ao analisar as políticas de línguas na América Latina, Guimarães (2001) reflete sobre o processo de “globalização enquanto

45 A elaboração deste texto partiu de um dos capítulos apresentados em minha tese de doutorado (cf.: FORTES, 2016), desenvolvida com apoio da Fapesp (Processo nº 2012/21924-3). Uma versão preliminar desse capítulo foi desenvolvida durante o período do doutorado sanduíche na University of Technology, Sydney em 2014 (CAPES-Processo nº 3760/14-6). Agradecemos ao Prof. Alastair Pennycook, à Profa. Jackie Widin, e aos colegas e amigos Bong Jeong Lee, Benjamin Hanckel e Misako Tajima, cujas leituras e comentários foram primordiais para esse primeiro processo de escrita. Parte das reflexões desenvolvidas nessa versão preliminar foram reformuladas em um artigo publicado no *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (cf.: FORTES, 2015).

espaço de produção linguística”, engendrando a “ampliação do espaço enunciativo” (GUIMARÃES, 2001, p. 6) em que circulam sentidos constituídos na(s)/pela(s) língua(s) em complexas relações entre si e entre/nos sujeitos. Esse é o espaço eminentemente político construído nas discursividades das línguas em que os sujeitos se inscrevem, configurando o que Orlandi (2007b) denominou **políticas de línguas** na perspectiva dos estudos da História das Ideias Linguísticas, produzindo um deslocamento em relação à noção de **políticas linguísticas** da Sociolinguística⁴⁶.

Quando falamos de Política Linguística enquanto Política de Línguas, damos à língua um sentido político necessário. Ou seja, não há possibilidade de se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos em sua vida social e histórica. Assim, quando pensamos em política de línguas já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político dos sentidos.

A pergunta que se coloca, na perspectiva em que estamos interrogando a língua como uma questão política é: que discursos sobre a língua são admitidos como verdadeiros determinando um conjunto de práticas? Que práticas são essas? (ORLANDI, 2007b, p. 8)

Essas perguntas formuladas por Orlandi vêm direcionar a reflexão empreendida nesta análise, em que abordamos as especificidades da língua inglesa como **um corpo simbólico-político constituindo sujeitos** e atravessado por uma memória (discursiva), por uma historicidade que o significa e o regula nas condições de produção dos discursos sobre a educação bilíngue

46 Segundo Diniz (2012, p. 43), “[...] diferentes processos de instrumentalização e institucionalização de uma língua têm seus efeitos em termos de política linguística – mesmo quando não guardam uma relação direta com ações do Estado, e mesmo quando não são levados a cabo a partir de decisões conscientes que visem à intervenção explícita em determinadas práticas linguísticas”.

português-inglês no Brasil. As políticas de línguas constituem, portanto, um lugar de significação sobre a língua, em que se (des)legitimam determinados sentidos, que vão incidir sobre as práticas de ensino e de aprendizagem e sobre os processos de identificação dos sujeitos com as línguas.

A partir dessas breves considerações teóricas, buscamos analisar como se constituem os sentidos da língua inglesa filiados a uma memória discursiva que vem produzir, regular e colocar em circulação determinados sentidos e não outros, fazendo emergir nos currículos de educação básica práticas de ensino vinculadas a políticas mais ou menos plurilíngues, a depender das condições históricas estabelecidas pela política de línguas vigente. De acordo com Donnini, Platero e Weigel (2010), entre 1855 e 1961, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil era regulado por um currículo plurilíngue. Em 1855, ensinava-se francês, inglês, alemão, latim e grego; em 1915, excluiu-se o grego do currículo e duas línguas modernas passaram a ser oferecidas: o francês e o inglês ou o alemão; em 1942, ensinava-se francês, inglês e espanhol, além do latim e do grego. (DONNINI, PLATERO e WEIGEL 2010, p. 4).

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, criou-se o Conselho Federal de Educação, que passou a determinar a obrigatoriedade de algumas disciplinas para o sistema de ensino brasileiro, buscando construir uma base curricular comum, deixando a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação a decisão sobre as disciplinas optativas que seriam oferecidas (RODRIGUES, 2010). Esse gesto de cisão entre disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas presente na flexibilização curricular proposta pela LDB de 1961 instaurou um espaço de silenciamento das línguas estrangeiras no discurso político-educacional, enquanto o ensino da língua portuguesa era enfatizado: “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional” (BRASIL, 1961, Título VI, Capítulo II, Art. 27). A restrição imposta pelo

significante “só” vem reiterar “o lugar ocupado pela ‘língua nacional’ no ensino escolar no período”. (RODRIGUES, 2010, p. 87).

Em 1971, diversos projetos educacionais liberais foram implementados pela reforma educacional da LDB de 1971 (BRASIL, 1971) promovida pelo governo da ditadura militar (1964-1985) e apoiada pelos Estados Unidos (MELLO, 2002; MORAES, 1996). O sintagma “línguas estrangeiras”, que havia sido suprimido na LDB de 1961, volta na textualidade da LDB de 1971 (RODRIGUES, 2010). Porém, é significado num deslizamento de sentidos que trabalham um efeito de indeterminação.

O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional. (BRASIL, 1971, Art 1º § 2º)

Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe. (BRASIL, 1971, Art 8º, § 2º).

Na materialidade linguística do texto jurídico, vemos que a ênfase da obrigatoriedade permanece sobre a “língua nacional”. O sintagma “línguas estrangeiras”, por sua vez, entra em relação de sentido com “outras disciplinas, áreas de estudo e atividades”, abrindo a possibilidade de interpretação do ensino das línguas estrangeiras como um lugar menos importante, destituído de suas especificidades e complexidades.

Em uma análise discursiva das políticas de línguas no Brasil, Souza (2005, p. 171) argumenta que a LDB 1971 levou ao “esvaziamento do inglês institucional”, o que acabou abrindo espaço para a implementação e expansão das escolas de idiomas – predominantemente escolas de inglês – por parte da iniciativa

privada. Assim, de acordo com o pesquisador, as políticas de línguas estabelecidas pela LDB 1971 (BRASIL, 1971) levaram à “constituição de uma memória social que dissociou LE e escola pública, ou melhor, estabeleceu um novo sentido para a língua estrangeira na escola pública” (SOUZA, 2005, p. 171). Esse novo sentido veio produzir representações de fracasso e de desvalorização das práticas de ensino e aprendizagem de inglês na escola pública. Por outro lado, representações de sucesso e credibilidade passaram a ser atreladas às práticas de ensino e aprendizagem de inglês nas escolas de idiomas da iniciativa privada.

Nessa **bifurcação de sentido**, temos desde então, de um lado, a língua inglesa do mercado linguístico: cada vez mais forte e desejada pelo seu lastro simbólico capitalista e cultural de massa, de uma sociedade economicamente bem-sucedida. Essa é uma língua inglesa cada vez mais buscada, estudada e aprendida nos cursos livres de idioma, que proliferam em franquias nacionais e internacionais, produto e elemento fundamental no processo de liberalização econômica mundial. De outro, surge a língua inglesa da escola pública, reduzida cada vez mais ao vazio de uma sedimentação de ineficácia [...] (SOUZA, 2005, p. 172-3. Grifos nossos).

Esses sentidos dicotômicos associados às práticas de ensino e aprendizagem da língua inglesa também foram afetados pelas políticas educacionais estabelecidas pelo governo brasileiro após o período ditatorial. A Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) instituiu a obrigatoriedade do ensino de LE a partir do 5º ano do Ensino Fundamental. O Artigo 26 da LDB de 1996, cujo texto foi alterado pela Lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013), legisla sobre os currículos da educação básica, estabelecendo que a base curricular comum deverá ser complementada em cada instituição escolar “por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”

(BRASIL, 2013, Art. 26). O parágrafo 5º do Art. 26 da LDB 1996 estabelece:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, Art. 26, § 5º).

Ao mesmo tempo em que afirma a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma LE moderna, a textualidade da lei transita num espaço de indeterminação e de instabilidade, pois vincula a escolha da LE às “possibilidades da instituição”. Deste modo, um dos efeitos de sentido do ensino da língua inglesa no sistema educacional público funciona numa tensão “[...] entre o direito garantido e a condição preexistente da escola, deslizando de **será incluído obrigatoriamente para dentro das possibilidades da instituição**, movimento que anula a direção de obrigatoriedade.” (GARCIA, 2011, p. 48, grifo da autora).

Esse processo de produção de sentidos descrito e interpretado por Garcia (2011) demonstra que o ensino de línguas estrangeiras não foi priorizado pela reforma educacional de 1996 (BRASIL, 1996), fato que acabou reforçando a disseminação e circulação de sentidos vinculados à disjunção discursiva “inglês de escola pública” / “inglês de escola de idiomas” analisada por Souza (2005)⁴⁷.

Tal disjunção é retomada por Rodrigues (2010) em seu estudo da memória discursiva sobre o ensino de línguas estrangeiras –

47 O pesquisador atribui o aumento exponencial do número de escolas de idiomas desde o fim dos anos 1980 às políticas educacionais brasileiras que, governo após governo, foram construindo e reforçando sentidos de desvalorização da escola pública, abrindo espaço para a iniciativa privada assumir um lugar de legitimidade do ensino de língua estrangeira.

especialmente da língua espanhola – no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. Enquanto Souza (2005) parte da LDB de 1971 para defender seu argumento de que esse texto jurídico instaurou o “esvaziamento do inglês institucional” (SOUZA, 2005, p. 171), Rodrigues (2010) analisa um processo similar, mas partindo da LDB de 1961. A ênfase dada ao ensino da língua portuguesa somada à exclusão do sintagma “línguas estrangeiras” na LDB de 1961 compõem um processo que Rodrigues denominou

[...] um **processo de desoficialização** das disciplinas de línguas estrangeiras por parte de instâncias governamentais que regulamentam os currículos das escolas brasileiras. Este processo de desoficialização do ensino de línguas estrangeiras, iniciado pela primeira LDB se materializa na textualidade legal por meio do silêncio, do apagamento. (RODRIGUES, 2010, p. 90,1, grifos da autora).

Segundo a pesquisadora, tal processo de desoficialização constituiu um acontecimento, uma ruptura que instaurou o apagamento das línguas estrangeiras na legislação que rege o sistema educacional brasileiro, promovendo, paulatinamente, sua desvalorização na escola pública e sua terceirização na escola privada. Apesar de concordar com o pensamento de Souza (2005), Rodrigues (2010) amplia a sua análise da disjunção “língua de mercado”/“língua de escola”, atrelando-a à memória discursiva do ensino de línguas⁴⁸ no Brasil instaurada pelo arquivo jurídico – LDB’s de 1961, 1971, 1976 e 1996 –, ao qual a pesquisadora atribui um papel crucial nesse funcionamento discursivo.

48 Rodrigues (2010) amplia a análise dessa disjunção para o ensino de línguas estrangeiras em geral e não apenas para o ensino de inglês, como defendia Souza (2005).

Pesquisas recentes no campo da análise de discurso na interface com a Linguística Aplicada que se debruçaram sobre diversas questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil deixam entrever a disjunção discursiva discutida por Souza (2005) e Rodrigues (2010), indicando possíveis efeitos dessa memória para/nos sujeitos-professores e sujeitos-aprendizes brasileiros de línguas estrangeiras.

É o caso, por exemplo, da pesquisa de Baghin-Spinelli (2002), que, ao analisar as representações imaginárias dos sujeitos-professores em formação em cursos de Letras (inglês/português), concluiu que o “discurso da falta” era predominante no imaginário do ensino de LE na escola regular, e que o “discurso da excelência” era predominante no imaginário do ensino de LE em escolas de idiomas. Podemos citar, ainda, Erlacher (2009), que chegou a resultados similares ao analisar o imaginário de desvalorização do ensino de língua inglesa em escolas públicas, buscando compreender suas relações com a constituição identitária de sujeitos na posição de professores dessas instituições. Oliveira e Mota (2003) dedicaram-se à análise de uma proposta de parceria de uma escola de inglês da iniciativa privada feita a uma escola pública, buscando compreender as formações imaginárias em jogo nas determinações de uma política de língua que reforça a noção de “qualidade de ensino” como intrinsecamente vinculada aos cursos oferecidos pela iniciativa privada, enquanto silencia as práticas de ensino na escola pública, como se fossem inexistentes ou ineficazes. A pesquisa de Silva (2010) também abordou questões semelhantes, a partir do estudo da memória que constitui o ensino público no Brasil, probematizando suas relações com o processo discursivo em funcionamento nas representações de ensino de língua inglesa materializadas nos dizeres de sujeitos-alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Como atestam esses estudos, tal disjunção discursiva tem funcionado historicamente na produção de sentidos de deslegitimação

das práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública e, conseqüentemente, reforçado a noção de que as escolas de idiomas do setor privado são as únicas instituições onde o ensino da língua inglesa é realmente fornecido e onde a aprendizagem da língua inglesa é genuinamente realizada. Similarmente, essas políticas educacionais também constituíram uma memória que produziu seus efeitos no surgimento e na difusão das escolas particulares bilíngües português-inglês no Brasil.

2 O espaço do silêncio: (des)regulação do discurso político-educacional

Falar com precisão sobre o aumento do número de escolas bilíngües português-inglês no Brasil tornou-se um desafio para aqueles que desejam dedicar-se ao estudo dessa modalidade de ensino no país. Uma vez que nem todas essas escolas são registradas oficialmente como escolas bilíngües (CORREDATO, 2010; GARCIA, 2011; MOURA, 2009), não há estatísticas precisas referentes a esse segmento educacional, fazendo com que cada pesquisador use seus próprios critérios para fazer o levantamento do número de escolas. Enquanto uns não fazem distinção entre escolas internacionais e escolas bilíngües, fazendo uma listagem única dessas escolas, outros focam nessa distinção; enquanto uns se concentram no levantamento de escolas que oferecem determinado nível de ensino, outros se utilizam do critério de localização geográfica (determinada cidade/estado)⁴⁹. Corredato (2010), por exemplo, fez um levantamento de

49 Mas um ponto comum entre os pesquisadores são as fontes. Na ausência de dados oficiais do MEC sobre esse segmento de ensino, eles recorrem a estratégias empíricas de coleta de dados: contatos com as escolas, buscas na internet e na mídia e contato com a Organização das Escolas Bilíngües do Estado de São Paulo (OEBi), uma organização privada fundada em 2000 e cujo foco é oferecer

escolas internacionais e bilíngues para sua pesquisa e apontou que a falta de registros oficiais afetou a coleta de dados.

Pesquisas particulares realizadas para a elaboração deste trabalho indicam a existência de quase 90 escolas bilíngues e internacionais em nosso estado. Estamos certos de que por falta de registros oficiais deixamos, nós também, de contemplar em nossos números escolas de menor porte ou com pequena divulgação,[...]. (CORREDATO, 2010, p. 57).

Assim como Corredato (2010), Moura (2009) também mencionou a dificuldade de levantar os dados por falta de regulamentação da modalidade bilíngue de ensino: “Como a legislação brasileira não regulamenta esta modalidade nem define parâmetros ou critérios específicos, não disponho de instrumentos que permitam avaliar se essas escolas oferecem, de fato, educação bilíngue”. (MOURA, 2009, p. 60, nota 31).

Similarmente, Garcia (2011) mostra os percalços com os quais se deparou no decorrer da pesquisa sobre as escolas que oferecem a modalidade de Ensino de Inglês para Crianças (EIC), especialmente as escolas bilíngues regulares. Ela menciona três aspectos relacionados a esse desafio: a falta de regulamentação, pois, na LDB em vigor (BRASIL, 1996), a obrigatoriedade do

suporte didático-pedagógico às escolas bilíngues que se associem à instituição. Note-se que em textos publicados no site da OEBI – <http://www.oebi.com.br/> –, a instituição não menciona nenhum envolvimento com políticas públicas voltadas ao ensino de línguas estrangeiras, mas enuncia do lugar da iniciativa privada, do mercado, com foco na “qualidade do ensino” como um produto. O credenciamento das escolas bilíngues na organização constitui, assim, um “valor” cujo sentido está vinculado a um efeito de legitimação da educação bilíngue como um “serviço”/“produto” oferecido, ganhando status com o “selo de garantia” da OEBI.



ensino de LE moderna está estabelecida apenas a partir do 6º ano do ensino fundamental; a ausência de uma categoria de registro específico nos órgãos oficiais para as escolas particulares bilíngues; o fato de que a designação “bilíngue” nem sempre aparece no nome da escola.

Em seu estudo sobre a educação infantil bilíngue português-inglês na cidade de São Paulo, Fávoro (2009) demonstrou um desafio similar no levantamento dessas informações. Em seu levantamento, mencionou que apenas doze escolas de educação infantil bilíngue estão cadastradas na OEBi, ressaltando que

[o] número de escolas, entretanto, pode ser ainda maior, uma vez que a OEBi é recente e não abrange o total de instituições. Outro ponto que deve ser mencionado é que nem todas as escolas estão no “Guia Escolas”, utilizado como fonte de pesquisa para esta dissertação; também nem todas elas aparecem em sites de busca como o Google, ou ainda não se denominam como instituições bilíngues. No levantamento feito para esta pesquisa contabilizaram-se 39 instituições de educação infantil bilíngue em que a língua inglesa é utilizada como meio de instrução. (FÁVARO, 2009).

Se, por um lado, não nos preocupamos com a exatidão dos números⁵⁰, interpretamos nessas discursividades a tentativa de circunscrever esse real incontornável do aparecimento e da difusão das escolas bilíngues português-inglês no cenário educacional

50 Foi o colega e amigo Benjamin Hanckel (University of Technology, Sydney) que, ao questionar a forma como eu estava lendo os dados, provocou o desenvolvimento mais aprimorado desta reflexão.

brasileiro, notadamente nos últimos 20 anos⁵¹. Um real marcado pela grande **visibilidade** que lhe foi conferida pelos **discursos de mercado** – espaço do dizível – e, ao mesmo tempo, pela **invisibilidade** que lhe conferiu o **discurso político-educacional** a partir do **recalcamento de sentidos de oficialidade – espaço do silêncio**.

Esse funcionamento discursivo constitui-se na imbricação de determinadas políticas de línguas com circunstâncias globalizantes⁵² (MCCARTHY; KENWAY 2014), que instauraram uma tensão entre um espaço do silêncio e um espaço do dizível no processo de discursivização do surgimento e expansão dos estabelecimentos escolares bilíngues português-inglês da iniciativa privada. Um ponto fundamental de nossa análise é buscar compreender a especificidade desse movimento de sentidos trabalhados pelo silenciamento da oficialidade via discurso político-educacional.

Começemos por formulações essenciais da textualidade da LDB de 1996⁵³ (BRASIL, 1996) que vêm instaurar o espaço do silêncio que temos buscado teorizar nesta análise discursiva:

O ensino fundamental regular será **ministrado em língua portuguesa**, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas mater-

51 De acordo com Corredato (2010), David (2007), Fávoro (2009), Garcia (2011), Mello (2002) e Moura (2009), grande parte das escolas bilíngues português-inglês se estabeleceram no Brasil a partir da década de 1990.

52 A noção de “circunstâncias globalizantes” implica uma visão dinâmica da globalização e de seus impactos na educação, considerando “as novas intersecções construídas entre uma economia global do conhecimento, as políticas e as práticas neoliberais, e as formas pelas quais diferentes grupos e nações se articulam a essas exterioridades” (WEIS, 2014, p. 310, tradução nossa).

53 Devo parte desta reflexão à generosidade da colega e amiga Maria Dolores Wirts Braga, que me fez atentar a essa textualidade específica da LDB de 1996.

nas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1996, Art. 32, § 3º, grifos nossos).

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para **oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas**, com os seguintes objetivos [...] (BRASIL, 1996, Art. 78, grifos nossos).

Vimos anteriormente que a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) estabeleceu pela primeira vez a obrigatoriedade do ensino de “pelo menos uma língua estrangeira moderna” (BRASIL, 1996, Art. 26, § 5º). No Art. 32, § 3º e no Art. 78, que destacamos acima, estabelece-se que o ensino deverá ser “ministrado em língua portuguesa”, ou seja, a **língua de instrução** deverá ser a língua portuguesa, exceto nos contextos de educação indígena, em que se assegura a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural em suas línguas maternas. A Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que recentemente aprovou o Plano Nacional de Educação, além de reiterar a garantia da educação bilíngue às comunidades indígenas⁵⁴ (BRASIL, 2014, meta 7.26), também enfatiza o cumprimento da legislação vigente que assegura a educação bilíngue aos alunos surdos e com deficiência auditiva (BRASIL, 2002).

54 É importante ressaltar que a garantia de oficialidade assegurada pelo discurso político-educacional aos povos indígenas não implica necessariamente sua maior visibilidade/reconhecimento no imaginário social. Como analisa Marilda Cavalcanti em seu artigo seminal sobre as questões do bilinguismo no Brasil, os contextos bilíngues de minorias (indígenas, comunidades de imigrantes, surdos, habitantes de fronteiras geopolíticas) entram num campo de invisibilidade, ofuscados pelo bilinguismo “estereotipicamente relacionado às línguas de prestígio no que se convencionou denominar bilinguismo de elite” (CAVALCANTI, 1999, p. 387).

O currículo das escolas bilíngues português-inglês caracteriza-se predominantemente por programas bilíngues de imersão (CORREDATO, 2010; CORTEZ, 2007; DAVID, 2007; FÁVARO, 2009; GARCIA, 2011; MELLO, 2002; MOURA, 2009 e 2010), em que as línguas de instrução são a língua portuguesa e a língua inglesa, ou seja, o ensino é realizado **em** português e **em** inglês. Essa característica fundamental do currículo dessas escolas constitui, inclusive, um lugar de produção de sentidos para construir, imaginariamente, sua legitimação em comparação com as escolas regulares e com as escolas de idiomas. Ora, a obrigatoriedade da língua portuguesa como meio de instrução materializada na textualidade da LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e implicada também na Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014) produz a exclusão da possibilidade de que qualquer outra língua seja reconhecida oficialmente como meio de instrução, a não ser as línguas autóctones. Assim, poderíamos dizer que o processo de silenciamento do funcionamento das escolas bilíngues português-inglês produz-se entre sentidos de oficialidade e, ao mesmo tempo, de **recalcamento** desses sentidos pelos movimentos de (des)regulação do discurso político-educacional. Expliquemos alguns desses conceitos que estamos mobilizando antes de prosseguirmos nesta análise.

Segundo a teorização de Orlandi ([1992] 2002a; [1990] 2008), a política do silêncio (ou silenciamento) pode ser dividida em dois modos de exercício da significação: o silêncio constitutivo e o silêncio local. Enquanto o silêncio constitutivo é definido como “a parte do sentido que necessariamente se sacrifica, se apaga, ao se dizer”, o silêncio local “é o que é produzido ao se proibir alguns sentidos de circular” (ORLANDI, [1990] 2008, p. 57). Interpretamos o tipo de funcionamento do silêncio que se instaura no discurso político-educacional como o silêncio que Orlandi denominou “constitutivo”, uma vez que não há uma “interdição do dizer” (ORLANDI, [1992] 2002a, p. 76), mas sim “um recorte entre o que se diz e o que não se diz” (ORLANDI, [1992]

2002a, p. 75). No caso do arquivo do discurso político-educacional que vimos analisando, esse recorte se dá via denominações – “língua portuguesa”, “comunidades indígenas”, “surdos” – e “toda denominação apaga necessariamente outros sentidos possíveis” (ORLANDI, [1992] 2002a, p. 76). Poderíamos dizer que, dentre os outros sentidos possíveis apagados por esse processo de silenciamento, estariam as práticas de ensino adotadas pelas escolas bilíngues português-inglês. Entretanto, diremos que tais sentidos de oficialidade não são apagados, mas sim **recalcados**. Ao mesmo tempo, enquanto os sentidos de oficialidade são recalcados no discurso político-educacional, instauram-se os sentidos de celebração dessa modalidade de ensino filiados aos discursos de mercado, de globalização e de internacionalização, que constituem predominantemente espaços do dizível sobre as práticas de ensino das escolas bilíngues português-inglês.

Falamos em **recalcamento** a partir da teorização de Indursky ([1997] 2013) sobre a “determinação interdiscursiva”, em que a pesquisadora distingue “recalcamento” de “apagamento” de sentidos a partir do que Orlandi ([1992] 2002a) formula sobre a política do silêncio. Segundo Indursky ([1997] 2013), Orlandi fala em apagamento de sentidos pensando nas fronteiras entre as formações discursivas, em que o “não dito é necessariamente excluído” (INDURSKY, [1997] 2013, p. 226), ou seja, apagado. Em contrapartida, para Indursky, “**o não dito é necessariamente recalcado** pelo viés da determinação interdiscursiva”, ou seja, o não dito “é da ordem do **funcionamento da denegação**” (INDURSKY [1997] 2013, p. 226, 227, grifos da autora) no mesmo espaço discursivo. Em outras palavras, no processo de silenciamento, o não dito opera por duas vias: o **apagamento**/a exclusão de sentidos, que se dá na delimitação das fronteiras entre FDs; e o **recalcamento** de sentidos, que se dá pelo funcionamento da denegação.

Trazendo essa inflexão teórica para nossa análise, retomemos o ponto em que afirmamos que os movimentos de (des)

regulação do discurso político-educacional produzem sentidos de oficialidade das escolas bilíngues português-inglês e, ao mesmo tempo, recalcam tais sentidos pelo processo de silenciamento. Não se trata, portanto, de um silenciamento que opera nas delimitações entre as formações discursivas, o que nos levaria a interpretá-lo como apagamento de sentidos, segundo Orlandi ([1992] 2002a). É no “mesmo espaço discursivo” (INDURSKY [1997] 2013, p. 226) de **oficialidade** que os sentidos das escolas bilíngues se produzem – sentidos de oficialidade garantidos pelos órgãos governamentais (registro na Secretaria Estadual de Educação e autorização de programas pelas Diretorias de Ensino, por exemplo). Ao mesmo tempo, nesse mesmo espaço discursivo, os sentidos de oficialidade são recalcados – pela ausência de regulamentação, pela falta de diretrizes curriculares que garantam determinadas práticas pedagógicas para essa modalidade de ensino e pela inexistência de processos formativos docentes especificamente voltados para essas práticas. É nessa tensão entre a produção e o recalco de sentidos de oficialidade que designamos o funcionamento da **(des)regulação do discurso político-educacional** sobre o real em que se inscrevem as escolas bilíngues português-inglês.

Um movimento de sentidos semelhante pode ser identificado em documentos curriculares em vigor, e vinculados, portanto, ao discurso político-educacional. Optamos por analisar as referências ao ensino bilíngue e ao ensino de línguas estrangeiras no documento curricular mais recente publicado pelo MEC, que leva como título Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL et al., 2013), e que propõe o estabelecimento de uma “base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL et al., 2013, p. 4). Baseando-se na Resolução CNE/CEB 4/2010 (BRASIL, 2010), Brasil et. al (2013)

refere-se à regulamentação do ensino da LE, retomando o texto da LDB de 1996 e acrescentando uma ação específica da escola:

Cabe aos órgãos normativos dos sistemas de ensino expedir orientações quanto aos estudos e às atividades correspondentes à parte diversificada do Ensino Fundamental e do Médio, de acordo com a legislação vigente. A LDB, porém, inclui expressamente o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna como componente necessário da parte diversificada, sem determinar qual deva ser, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, **que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações.** A língua espanhola, no entanto, por força de lei específica (Lei nº 11.161/2005) passou a ser obrigatoriamente ofertada no Ensino Médio, embora facultativa para o estudante, bem como possibilitada no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. (BRASIL et. al, 2013, p. 32, 33, grifos nossos).

Vê-se que a materialidade linguística da textualidade legal está marcada pela determinação de sentidos da LE filiados a discursos do mercado, especialmente nos sintagmas “demandas do mundo do trabalho” e “internacionalização de toda ordem de relações”. É interessante observar que a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no Ensino Médio é colocada em relação de concessão – pela locução conjuntiva “no entanto” – com tais “demandas” produzidas pelos sentidos de mercado, como se a língua espanhola não se “encaixasse” nessas demandas⁵⁵.

55 Para um aprofundamento sobre essa discussão, *vide* os estudos sobre as imagens das línguas realizados por Celada (2002; 2008; 2010) e Sousa (2007).

Quanto à referência à educação bilíngue, há a reiteração da educação escolar indígena focada no ensino bilíngue/multilíngue e intercultural em diversos momentos do texto das Diretrizes, enfatizando a importância da garantia do direito a uma educação escolar própria, voltada às especificidades dessas comunidades.

Na estruturação e no funcionamento das **escolas indígenas** é reconhecida sua condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, com **ensino intercultural e bilíngue**, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (BRASIL, 2013, p. 45).

Os sentidos de educação bilíngue nas Diretrizes Curriculares são determinados, assim, por espaços do dizível filiados ao reconhecimento dos povos indígenas, assegurando um lugar de oficialidade às suas línguas, culturas e conhecimentos. É importante ressaltar que a garantia de oficialidade assegurada pelo discurso político-educacional aos povos indígenas não implica necessariamente sua maior visibilidade/reconhecimento no imaginário social. Pensar as políticas linguísticas como políticas de línguas nos faz enxergar as relações entre as línguas como processos de movimentos de sentidos em que estão em jogo o sujeito, a história, a ideologia, o discurso. Como analisa Marilda Cavalcanti em seu artigo seminal sobre as questões do bilinguismo no Brasil, os contextos bilíngues de minorias (indígenas, comunidades de imigrantes, surdos, habitantes de fronteiras geopolíticas) entram num campo de invisibilidade, ofuscados pelo bilinguismo “estereotipicamente relacionado às línguas de prestígio no que se convencionou denominar bilinguismo de elite” (CAVALCANTI, 1999, p. 387).

Voltando ao que dizíamos sobre os sentidos de educação bilíngue nas Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL

et. al, 2013), o gesto de denominação de “educação bilíngue” vinculado a sentidos de educação bilíngue indígena constitutivamente produz silenciamento, pois “toda denominação circunscreve o sentido do nomeado, rejeitando para o não-sentido tudo o que nele não está dito” (ORLANDI [1990] 2008, p. 57). Ao recortar esse dizível, como já dissemos, recorta também “o que não se diz” (ORLANDI, [1992] 2002a, p. 75) sobre outros bilinguismos e outras modalidades de educação bilíngue em vigor no país, cujo funcionamento se encontra imbricado na tensão imposta pela política do silêncio na (des)regulação do discurso político-educacional.

Nesse espaço de (des)regulação surgem textos que, apesar de não se inserirem no discurso legislativo, regem os sistemas educacionais público e privado em cada estado da nação. São textos produzidos pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), que funcionam como órgãos normativos, deliberativos e consultivos dos estabelecimentos de ensino (DAVID, 2007). Apesar de não assumir o papel de legislar sobre o ensino, o CEE atua na **regulação** dos estabelecimentos de ensino e nas propostas de políticas educacionais do estado de São Paulo, em consonância com a legislação federal vigente (BRASIL, 1996, art. 10), o que nos permite tratar os textos produzidos por esses órgãos como filiados ao discurso político-educacional.

Corredato (2010) realizou um levantamento de pareceres dos Conselhos Municipais de Educação que versavam sobre o tema do ensino bilíngue:

- **Parecer CME nº 135/2008 (SP)** – Funcionamento de Escolas de Educação Infantil Bilíngue (SÃO PAULO, 2008);

- **Parecer CME nº 01/2007 (RJ)** – Apresenta considerações sobre a viabilidade de autorização de escolas bilíngues de Educação Infantil (RIO DE JANEIRO, 2007).



A partir do estudo da textualidade desses documentos, selecionamos as seguintes formulações para análise:

Formulação 1:

[...] devem as escolas de educação infantil elaborar seu projeto pedagógico, de forma que as crianças experienciem efetivamente um processo educativo bilíngue que ofereça ricas situações de aprendizagem, de imersão em um ambiente onde a língua materna e a segunda língua sejam utilizadas como ferramenta na comunicação. (SÃO PAULO, 2008, p. 3)

Formulação 2:

Com o processo de globalização, no mundo cada vez mais dinâmico e sem fronteiras, surge o desejo da escola bilíngue como adequada para formar um cidadão do mundo e para o mundo, sob o argumento de que possibilita a vivência de outras culturas e o conhecimento de outros idiomas. (RIO DE JANEIRO, 2007, p. 1)

As duas formulações parecem se ancorar em enunciados produzidos por discursividades da **globalização**, que produzem um “efeito naturalizante” (ZOPPI-FONTANA, 2007, p. 258) de sentidos sobre necessidades “inerentes” ao sujeito, destacando-se dentre elas a aprendizagem de uma LE. Na formulação 2, notadamente, os sintagmas “processo de globalização”, “mundo cada vez mais dinâmico e sem fronteiras” e “cidadão do mundo e para o mundo” funcionam na **evidência** de um contexto “propício” para uma educação “bilíngue”, evocando uma identificação com o discurso da globalização e da internacionalização produzido pelas/nas formações

ideológicas da sociedade de mercado. A identificação da educação bilíngue com discursos da globalização não pode ser interpretada como um “fenômeno natural”, mas produzida discursivamente pelas formações ideológicas que regulam as relações de poder entre as diferentes línguas.

Na materialidade linguística dos pareceres analisados, a especificidade das línguas é apagada, assim como as relações que estabelecem nesse espaço de enunciação, em que as línguas “se dividem, redividem, se misturam, se desfazem, transformam por uma disputa incessante” (GUIMARÃES, 2002, p. 18). Assim, o ensino “bilíngue” é significado pelo funcionamento predominante de **formas linguísticas de indefinição**⁵⁶, como podemos observar nos sintagmas “língua materna”, “segunda língua” (formulação 1), “outras culturas” e “outros idiomas” (formulação 2). O efeito de “indefinição” produzido por esses dizeres parece estar ancorado no **discurso do multilinguismo** (ORLANDI, 2007a), como argumenta Orlandi:

[...] na sociedade de mercado, falamos em usuários, em múltiplas línguas (multilinguismo), em falares, em dialetos, em multiculturalismo, em comunidades (e não sociedade). [...] Se antes devíamos abandonar o falar local, a língua materna, pela noção de unidade, a nacional, hoje nos fragmentamos em falares locais, dificilmente visíveis, pouco conhecidos (não gramatizados), enquanto do outro lado, **flui livremente**,

56 Segundo Fanjul (2013, p. 371), “é impossível a não determinação no discurso: inclusive a indefinição e a genericidade são modos de determinação.” Assim, caracterizamos essas formas linguísticas como “indefinidas” a fim de destacar uma característica da repetibilidade material que parece instaurar um recalamento de sentidos de oficialidade no processo de discursivização do ensino bilíngue que temos tentado compreender nesta análise.

sustentado por uma enorme quantidade de instrumentos linguísticos, e com toda a visibilidade, e apoio tecnológico, a língua (franca) “universal” da comunicação e do conhecimento: o inglês. Língua dominante do espaço digital, o espaço da multidão de usuários. Usuários de uma grande variedade de inglês. Aqui vale chamar a atenção para o que estamos dizendo e que explica o uso das aspas em ‘universal’: o que se apresenta como universal é justamente o que é resultante do poder dominante. É pois uma **questão política silenciada.** (ORLANDI, 2007a, p. 60-61, grifos nossos).

Orlandi relaciona o discurso do multilinguismo ao sociologismo, sendo, assim, interpretado como um fenômeno muito “benéfico” para a sociedade, pois promove um olhar “igualitário” sobre as línguas, apagando sua dimensão política e ideológica. Note-se que a textualidade dos pareceres (SÃO PAULO, 2008; RIO DE JANEIRO, 2007) não traz a determinação de sentidos marcada pela especificidade da língua inglesa. Entretanto, a maioria das escolas solicitantes de autorização oferece o ensino bilíngue nas línguas portuguesa e inglesa (SÃO PAULO, 2008). O discurso do multilinguismo recobre, assim, a visibilidade da língua inglesa, com todo o investimento político-econômico que incide sobre ela e que produz efeitos em diversos segmentos educacionais. No caso dos discursos sobre a educação bilíngue português-inglês, sentidos de ensino/aprendizagem de língua inglesa são silenciados e homogeneizados pelo efeito de indefinição produzido pela materialidade linguística (por exemplo, pelo sintagma “outras línguas”). E esse é mais um espaço do silêncio em que se inscrevem os discursos sobre a educação bilíngue português-inglês nas condições de produção delineadas nesta análise.

Ao mesmo tempo, entretanto, tais sentidos são fortemente determinados, discursivamente falando, por sentidos do inglês como “língua internacional”, “língua global” (MAKONI; PENNYCOOK, 2007; PENNYCOOK, 1994; PHILLIPSON, 1992; RAJAGOPALAN, 2003; 2006), que são evocados para construir um lugar para as instituições bilíngues e para significar suas práticas pedagógicas. Este é o espaço do dizível que analisaremos a seguir.

3 O espaço do dizível: internacionalização, poder e subjetividade

Como vimos, o processo de discursivização do surgimento das escolas bilíngues português-inglês no Brasil configura-se a partir da invisibilidade conferida pelo recalçamento de sentidos de oficialidade no discurso político-educacional, e, ao mesmo tempo, mobiliza possibilidades de sentidos filiados a um espaço do dizível marcado essencialmente pelo discurso do mercado. Esse espaço do dizível constitui-se, portanto, de movimentos de significação atrelados às complexas dinâmicas sociais, políticas e econômicas das circunstâncias globalizantes (MCCARTHY; KENWAY, 2014) do processo que Guattari ([1977] 1985, p. 211) denominou “Capitalismo Mundial Integrado”, caracterizado por uma forma de capitalismo cujos modos de produção e de controle social são desterritorializados. Esses autores, partindo de diferentes perspectivas, dedicaram-se ao estudo crítico dos processos de globalização econômico-política, pensando-os em sua relação com as forças capitalistas integradas na produção de macropolíticas e micropolíticas implicadas nas relações de poder e saber, cujo efeito constitui o sujeito, de acordo com o que nos ensina Foucault ([1975] 2004).

Nessa perspectiva, as relações de poder constituídas no/pelo Capitalismo Mundial Integrado (GUATTARI [1977] 1985) implicam a produção de um saber sobre os processos de escolarização em diferentes segmentos de ensino, dentre eles a educação bilíngue –

um poder-saber que produz subjetividades. Por isso, esse parece ser um caminho frutífero para compreender por que os brasileiros⁵⁷ têm sido afetados pelas discursividades sobre a língua inglesa produzidas pela educação bilíngue português-inglês. Constituindo um efeito desse saber-poder, novas posições de sujeito se oferecem como um lugar possível de (se) fazer sentido nessas línguas. Sem perder essas considerações de vista, lançaremos nosso olhar para uma das práticas implicadas na macropolítica de relações de poder-saber no Capitalismo Mundial Integrado (GUATTARI [1977] 1985): a internacionalização.

Na mesa-redonda “Linguística aplicada e internacionalização” proposta pelo XI CBLA (Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada), em 2015, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, a Profa. Dra. Clarissa Jordão (UFPR), a Profa. Dra. Cláudia Hilsdorf Rocha (Unicamp) e o Prof. Dr. Lynn Mario Menezes de Souza discutiram, a partir de uma perspectiva teórica crítica pós-moderna, as complexidades das políticas de internacionalização do ensino superior e dos discursos de celebração dessas políticas em circulação na atualidade. Segundo os estudos apresentados pelos palestrantes, esses discursos produzem conceitos “neutros” de globalização, escamoteando as questões políticas e econômicas que embasam os processos de internacionalização: sua vinculação a políticas neoliberais e coloniais⁵⁸, à lucratividade, ao

57 Sabemos que os efeitos de sentido da categoria “brasileiros” são muito generalizantes e homogeneizantes. Embora estejamos cientes das críticas que possam levantar, pensamos que ainda parece ser útil neste momento de análise, porque não estamos focando na construção de identidades nacionais, mas sim nas posições de sujeito específicas produzidas pelo complexo de discursividades sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa que emergem (e são efeito) de um tipo de modalidade educacional que não era tão comum no Brasil cerca de duas décadas atrás.

58 Em termos gerais, enquanto as políticas neoliberais se filiam a sentidos de globalização como parte do funcionamento de uma economia de mercado

processo de utilitarismo da língua inglesa, a demandas do mercado e à manutenção das desigualdades sociais e educacionais.

Também tratando da questão de projetos de internacionalização das universidades australianas, Widin (2010) argumenta que “a internacionalização dos sistemas educativos [...] caminha lado a lado com a mercantilização da educação e com o agravamento das desigualdades globais” (WIDIN, 2010, p. 11, tradução nossa⁵⁹). A pesquisadora centraliza sua análise no processo de mercantilização da língua inglesa nos contextos de projetos internacionais de ensino dessa língua em universidades em diversos países, debatendo questões de relações de poder (entre os sujeitos e entre as línguas) implicadas nesse processo.

No âmbito das pesquisas que discutem a questão da internacionalização na educação, o foco incide sobre a educação superior, uma vez que as políticas públicas e as políticas de línguas que as envolvem estão em ascensão e têm ganhado cada vez mais visibilidade no Brasil e no mundo. Entretanto, argumentamos que os discursos sobre a educação bilíngue português-inglês têm se configurado a partir de uma memória do ensino de língua inglesa no Brasil, por um espaço de silêncio da (des)regulação do discurso político-educacional e por um espaço do dizível fortemente vinculado a discursividades da globalização. Tal análise discursiva nos permite dizer que (discursos sobre) processos e práticas de

de alcance “global”, as políticas coloniais estão vinculadas a sentidos de globalização como um processo de dominação político-cultural, também de abrangência “global”. É justamente o efeito de transparência de sentidos do “global” que tais políticas implementam e colocam em circulação, nas condições de produção que temos tentado descrever nesta análise.

59 Texto original: “[...] the internationalization of educational provision [...] is hand in hand with the commodification of education and deepening global inequalities”. (WIDIN, 2010, p. 11).

internacionalização têm produzido seus efeitos já na educação básica, especialmente no setor da iniciativa privada.

Em um estudo etnográfico sobre a educação de elite em circunstâncias globalizantes, um grupo de pesquisadores de 11 países⁶⁰ investigou a “nova dinâmica das subjetividades de elite e da educação de elite na era da globalização” (MCCARTHY; KENWAY, 2014, p. 166, tradução nossa⁶¹). Ao examinar as escolas de elite numa perspectiva antropológica crítica, esse projeto adotou uma abordagem transnacional a fim de analisar essas escolas em sua relação fundamental com o local e o global. Além disso, o projeto buscou levantar o debate sobre a produção de classe e interpretar as escolas de elite como vinculadas a suas construções históricas específicas. A internacionalização tornou-se o mote dessas escolas de elite, que adotam “práticas de currículo globalizantes” (MCCARTHY; KENWAY, 2014, p. 168, tradução nossa⁶²), as quais inserem os sujeitos em relações de poder que operam em diversas construções discursivas, especialmente as de classe social. McCarthy e Kenway (2014) destacam os processos de formação das elites como complexos e dinâmicos, uma vez que têm sido afetados pelos sentidos da globalização. As questões abordadas por esses pesquisadores tocam nossa análise, pois o

60 O Projeto Elite Independent Schools in Globalizing Circumstances está vinculado à Monash University (Austrália) e envolve os seguintes países: Austrália, Singapura, Hong Kong, Índia, Barbados, África do Sul, Inglaterra, Argentina, Chipre, Israel e Polônia. Para mais informações, cf.: <<http://www.monash.edu.au/education/research/projects/category-1/arc-decra/elite-independent-schools-in-globalising-circumstances/>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

61 Texto original: “new dynamics of elite subjectivities and elite schooling in the age of globalization” (McCarthy & Kenway 2014, p. 166).

62 Texto original: ‘globalizing curriculum practices’ (MCCARTHY; KENWAY 2014, p. 168)

ensino bilíngue português-inglês tem sido discursivizado como uma modalidade de educação “de elite”, de “bilinguismo de prestígio/elite”, que constituem processos de designação filiados a um lugar de diferenciação, de status, mas que, ao mesmo tempo, estão sendo constantemente afetados pela globalização como espaço dinâmico de fluxos (PENNYCOOK, 2007).

A educação de elite também tem atraído iniciativas de pesquisa no Brasil, com dois projetos de pesquisa coletivos nacionais: 1) O Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Soced/PUC-Rio)⁶³, que investiga os processos de produção da qualidade da educação em escolas de elite no Rio de Janeiro desde 2001; 2) O Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE)⁶⁴, desenvolvido pela Faculdade de Educação da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) desde 2002 e focado na discussão sobre a relação entre família e escola no âmbito da sociologia da educação. Ambos os projetos de pesquisa se fundamentam na abordagem teórica crítica de Pierre Bourdieu, a fim de analisar as implicações sociais e políticas dos projetos educacionais vislumbrados e praticados pelas escolas de elite brasileiras.

Membros da Soced/PUC-Rio, Brandão, Mandelert e Paula (2005) analisam os fatores multifacetados que estão em jogo no processo de formação de jovens alunos de escolas de elite no Rio de Janeiro, especialmente focando a construção da “imagem de excelência escolar” (BRANDÃO; MANDELERT; PAULA, 2005, p. 748), que é a principal característica de sua associação com o imaginário de “prestígio”. As pesquisadoras também ressaltam o

63 Mais informações sobre o projeto estão disponíveis no site da Soced/PUC-Rio: <<http://www.soced.pro.br/>>. - Acesso em: 17 nov. 2014.

64 Mais informações sobre o projeto estão disponíveis no site do OSFE: <<http://osfefae.wordpress.com/>>. - Acesso em: 5 nov. 2014.

fato de que um dos processos da internacionalização das elites é a aquisição de línguas estrangeiras, especialmente do inglês. Portanto, os programas bilíngues português-inglês têm se tornado cada vez mais comuns nessas escolas e têm atraído mais brasileiros do que estrangeiros com ascendentes falantes de língua inglesa.

Andréa Aguiar e Maria Alice Nogueira, filiadas ao grupo de pesquisa do OSFE, têm se dedicado à investigação dos esforços dos grupos sociais mais elevados “para manter suas posições e seus privilégios na luta classificatória (de acordo com Bourdieu) que ocorre no campo da escolarização brasileira atualmente” (AGUIAR; NOGUEIRA, 2012, p. 353, tradução nossa⁶⁵). Baseando-se em Bourdieu (1966), Aguiar e Nogueira (2012) analisam as estratégias de internacionalização adotadas por escolas privadas brasileiras localizadas em bairros de classe alta na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. As pesquisadoras identificaram três políticas de internacionalização principais adotadas pelas escolas: “1) Ênfase na aprendizagem de língua estrangeira; 2) Bilinguismo como projeto educacional; 3) A promoção de viagens internacionais” (AGUIAR; NOGUEIRA, 2012, p. 355, tradução nossa⁶⁶).

As duas primeiras políticas de internacionalização identificadas por Aguiar e Nogueira (2012) são especialmente relevantes para nossa discussão, uma vez que têm afetado a construção do currículo das escolas bilíngues no Brasil e produzido um espaço de diálogo sobre esse segmento educacional. Por um lado, a aprendizagem da língua estrangeira é significativamente menos como um modo de

65 Texto original: “to maintain their positions and privileges in the classificatory struggle (according to Bourdieu) that takes place in the field of Brazilian schooling nowadays” (AGUIAR; NOGUEIRA, 2012, p. 353).

66 Texto original: “1) emphasis on foreign language learning; 2) bilingualism as an educational project; and 3) the promotion of international travel”. (AGUIAR; NOGUEIRA, 2012, p. 355).

promover o encontro dos aprendizes com a alteridade do que como um modo de manter sua relação com representações de ascensão socioeconômica e de acesso a formas específicas de conhecimento – formas de conhecimento “exclusivas” que são representadas como “não acessíveis” a outras classes sociais, por exemplo. Por outro lado, o bilinguismo como projeto educacional parece reiterar uma **política da diferenciação** por meio da qual a identidade institucional da escola é construída a partir da estruturação curricular, que é significada em oposição não apenas ao sistema público de educação, mas também a outras instituições escolares privadas. Do ponto de vista discursivo, é fundamental que compreendamos como tal política de diferenciação é construída pelo funcionamento de uma **memória discursiva sobre o ensino de inglês**, que opera na produção, validação e legitimação dos efeitos de sentido produzidos pelo significante “internacionalização” e que subjazem ao desenho curricular dessas escolas, configurando, assim, um espaço do dizível sobre a educação bilíngue no qual o significante “internacionalização” parece estar subsumido ao significante “bilíngue”.

Considerações finais

Pensar as políticas linguísticas como políticas de línguas nos faz enxergar as relações entre as línguas como processos de movimentos de sentidos em que estão em jogo o sujeito, a história, a ideologia, o discurso. Neste texto, mobilizamos esses sentidos na análise das condições de produção dos discursos sobre a educação bilíngue português-inglês no Brasil, cuja circulação intensificou-se a partir da década de 1990. Referimo-nos às condições de produção no sentido amplo, que, segundo Orlandi (2002b, p. 30), “incluem o contexto sócio-histórico, ideológico” em relação com a memória discursiva, ou seja, com o interdiscurso: “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído,

o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2002b, p. 31).

Desse modo, partimos de uma discussão sobre alguns aspectos históricos que constituem as políticas linguísticas – enquanto “política de línguas” (ORLANDI, 2007b) – do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, trazendo para o debate o processo de constituição de uma memória ligada a uma bifurcação de sentido – “inglês de escola pública” / “inglês de escola de idiomas” (SOUSA, 2005), que funciona metonimicamente, evocando sentidos de práticas de ensino/aprendizagem de inglês produzidos a partir de condições históricas e políticas específicas. O campo dessas políticas foi interpretado em nossa análise como um espaço do silêncio, em que a (des)regulação do discurso político-educacional recalca sentidos de oficialidade, produzindo sentidos sobre a institucionalização das escolas de educação bilíngue português-inglês.

Ao mesmo tempo, instauram-se os sentidos de legitimidade filiados aos discursos de mercado, que constituem espaços do dizível sobre as práticas de ensino das escolas bilíngues português-inglês, sentidos vinculados às condições de produção das circunstâncias globalizantes (MCCARTHY; KENWAY, 2014) instauradas pelo Capitalismo Mundial Integrado (GUATTARI, [1977] 1985) e implicadas nas práticas de internacionalização, que constituem predominantemente espaços do dizível sobre as práticas de ensino no segmento privado de educação no Brasil, no qual as escolas bilíngues português-inglês estão inseridas. Desse modo, se os sentidos de educação bilíngue português-inglês não se sustentam primordialmente numa memória de deslegitimação do ensino de língua estrangeira na educação básica, encontram um ponto forte de ancoragem nas formações discursivas que sustentam sentidos do inglês como língua “internacional”, uma língua “necessária”, “global”, “universal”, usada para a “comunicação com o mundo” na sociedade de mercado (CELADA, 2008; PAYER, 2005; SOUSA,

2007), vinculada a uma memória, um espaço de dizível sobre a globalização que produz um “efeito de naturalização” (ZOPPI-FONTANA, 2007, n.p.). É nesse ponto de ancoragem que os sentidos da educação bilíngue português-inglês podem ser considerados em sua relação com a “ampliação do espaço enunciativo” (GUIMARÃES, 2001, p. 6), cujas políticas de línguas encontram-se “afetadas pelos movimentos discursivos que, em condições de produção específicas, participam da (re)construção das diferentes memórias da língua [...] em jogo nesse espaço” (DINIZ, 2012, p. 263).

As condições de produção e o espaço de memória que constituem as políticas de línguas analisadas foram essenciais para compreendermos os processos de significação que vieram a circunscrever o real do aparecimento e da difusão das escolas bilíngues português-inglês no sistema educacional brasileiro. Um real marcado pela grande visibilidade que lhe foi conferida pelos discursos de mercado, de globalização e de internacionalização – espaço do dizível; e, ao mesmo tempo, pela invisibilidade que lhe conferiu o recalçamento de sentidos de oficialidade do discurso político-educacional – espaço do silêncio.

Referências

AGUIAR, A.; NOGUEIRA, M. A. Internationalisation strategies of Brazilian private schools. **International Studies in Sociology of Education**, v. 22, n. 4, p.353-368, dez. 2012.

BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. **Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino**. 2002. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos Linguísticos, Unicamp, Campinas, 2002.



BOURDIEU, P. L'école conservatrice: les inégalités devant l'école et la culture. **Revue Française de Sociologie**, v. 7, n. 3, p. 325-47, 1966.

BRANDÃO, Z.; MANDELERT, D.; PAULA, L. de. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 35, n. 126, p. 747-758, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a11n126.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2013.

BRASIL. 1961. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases para a Educação Nacional. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 16 jan. 2012.

_____. 1971. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 08 abr. 2014.

_____. 1996. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 jan. 2012.

_____. 2002. Lei nº 10.436, de 24 de janeiro de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 25 ago. 2015.



_____. 2010. Resolução CNE/CEB 4/2010, de 14 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 05 ago 2013.

_____. 2013. Lei nº 12.796, de 04 de janeiro de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. 2014. Lei nº 13.005, de 25 de janeiro de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 25 ago. 2015.

BRASIL. [et al.]. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 out. 2013.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em**



Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 15, p. 385-417, 1999.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro**: uma língua singularmente estrangeira. Campinas. 2002. 278 f. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2002.

CELADA, M. T. O que quer, o que pode uma língua: língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 145–168, jul./dez. 2008.

CELADA, M. T. Memoria discursiva e imágenes de lenguas: sobre el español en Brasil y el portugués en Argentina. In: CELADA, M.; FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. (Orgs.). **Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones**. Buenos Aires: Biblos, 2010. p. 39-66.

CORREDATO, V. D. **O Ensino Bilíngue em São Paulo**: práticas de imersão em um contexto monolíngue. Monografia (Especialização). Anhanguera Educacional. São Paulo, 2010.

CORTEZ, A. P. B. R. **A língua inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem em educação bilíngue**. 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DAVID, A. M. F. **As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngue**. Dissertação



(Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 2007. 189f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DINIZ, L. A. R. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior.** 2012. 396 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Campinas, SP, 2012.

DONNINI, L.; PLATERO, L.; WEIGEL, A. **Ensino de língua inglesa.** São Paulo: Cengage Learning. 2010. (Coleção Ideias em Ação. Coordenadora: Anna Maria Pessoa de Carvalho).

ERLACHER, A. C. **Entre o herói e a vítima: sobre a responsabilidade do professor no/pelo ensino de língua inglesa na escola pública.** 2009. 140 p. São Paulo: Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

FANJUL, A. P. Tallado y demarcación. Letras adaptadas entre el rock de Brasil y de Argentina. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 2, p. 359-381, maio/ago 2013.

FÁVARO, F. M. **A educação infantil bilíngue (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso.** 2009. 173 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.



FORTES, L. The emergence of bilingual education discourse in Brazil: bilingualisms, language policies, and globalizing circumstances. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 20, n. 5, p. 574-573, 2015. DOI: 10.1080/13670050.2015.1103207.

_____. **Entre o silêncio e o dizível:** um estudo discursivo de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês. 2016. 444 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FOUCAULT, M. [1975] **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhe. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GARCIA, B. R. V. **Quanto mais cedo melhor (?):** uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças. 2011. 216 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011.

GUATTARI, F. [1977] O capitalismo mundial integrado e a revolução molecular. In: _____. **Revolução molecular:** pulsações políticas do desejo. Tradução Suely Belinha Rolnik. 2.ed. Brasiliense, São Paulo, 1985.

GUIMARÃES, E. Política de Línguas na América Latina. **Relatos 7**, Campinas-HIL/UNICAMP, n. 7, p. 5-11, 2001. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/



[arquivos/42Politica%20de%20Linguas%20na%20America%20Latina.pdf>](#). Acesso em: 16 jan. 2012.

_____. Enunciação e acontecimento. In: _____.

Semântica do Acontecimento. Campinas, SP: Pontes, 2002. p. 11-32.

INDURSKY, F. [1997] **A fala dos quartéis e as outras vozes**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

JORDÃO, C.; ROCHA, C. H.; SANTOS, L. M. M. de S. Linguística aplicada e internacionalização. (Mesa-redonda). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA: LINGUÍSTICA APLICADA PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS - CBLA, 11., 2015. Campo Grande: UFMS., 2015.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Orgs.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon/Buffalo/ Toronto: Multilingual Matters LTD, 2007.

MCCARTHY, C; KENWAY, J. Introduction: understanding the re-articulations of privilege over time and space. **Globalisation, societies and education**, v. 12, n. 2, p. 165-176, 2014.

MELLO, H. A. B. **“O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês”**: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “escola bilíngue”. 2002. 345p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) em Linguística Aplicada - Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, 2002.



MORAES, M. **Bilingual education**: a dialogue with the Bakhtin circle. New York: State University Press. 1996.

MOURA, S. de A. **Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. 2009. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

_____. Educação bilíngue e currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos. In: ROCHA, C. H., TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Orgs). **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas, Pontes, 2010, p. 269-295.

OLIVEIRA, Ê.; MOTA, I. O. Ensino de língua inglesa na educação básica: entre a “qualidade” dos cursos de idioma de iniciativa privada e o silenciamento das escolas públicas estaduais paulistas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 42, n. 1, p. 125-134, jul./dez. 2003.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 5 ed. Campinas, SP. Editora da Unicamp, [1992]2002a.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002b.

_____. Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo na contemporaneidade. In: ORLANDI, E. P. **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP. Pontes, 2007a. p. 53-62.



_____. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: _____. **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP. Pontes, 2007b.

_____. Silêncio e sentido. In: _____. **Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1990] 2008. p. 57-61.

PAYER, M. O. Linguagem e sociedade contemporânea - sujeito, mídia, mercado. **Rua**, Revista do Laboratório do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp, Campinas, v. 11, n. 11, p. 9-25, mar. 2005.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. *et al.* (Orgs.) **Gestos de leitura: da história no discurso**. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1982] 2010. p. 49-59.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. radução de Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas/ SP: Pontes, [1983] 2002.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London/ New York: Longman, 1994.

_____. **Global Englishes and transcultural flows**. New York: Routledge, 2007.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford/ New York: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.



_____. Repensar o papel da linguística aplicada.
In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 149-168.

RIO DE JANEIRO. Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME nº 01/2007**. Apresenta considerações sobre a viabilidade de autorização de escolas bilíngues de Educação Infantil. Disponível em: <http://www.ipol.org.br/imprimir.php?cod=484>. Acesso em: 16 jan. 2012.

RODRIGUES, F. S. C. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. 2010. 342 p. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SÃO PAULO. Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME nº 135/2008**. Funcionamento de Escolas de Educação Infantil bilíngue. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/educacao/cme/pareceres/index.php?p=968>. Acesso em: 13 mai. 2011.

SILVA, A. C. A. O. **Representações do aprender inglês no Ensino Fundamental e Médio**. 2010. 149 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SOUSA, G. N. **Entre línguas de negócios e de cultura: sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola**. 2007.



149 f. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola)
- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas,
Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, S. A. F. **O movimento de sentidos sobre as línguas estrangeiras no Brasil:** discurso, história e educação. 2005. 338 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

WEIS, L. 2014. A comment on class productions in elite secondary schools in twenty-first-century global context. **Globalisation, societies and education.** 12 (2):309-20. doi: 10.1080/14767724.2014.899130.

WIDIN, J. **Illegitimate practices:** global English language education. Bristol/Buffalo: Multilingual Matters, 2010.

ZOPPI FONTANA, M. G. Ser brasileiro no mundo globalizado: alargando as fronteiras da língua nacional. (Palestra). In: SEMINÁRIO DA ANÁLISE DO DISCURSO, 4., 2007, Salvador, BA, 2007.

CAPÍTULO 4

A LÍNGUA NA REDE:

ideologias acerca da língua portuguesa

*Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento**

Introdução

Com o surgimento das novas tecnologias da comunicação como, por exemplo, redes sociais e *blogs*, presencia-se um novo modo de divulgação de ideias, opiniões, crenças, ideologias, de forma rápida e democrática, permitindo a disseminação e a naturalização de ideologias. Entre os discursos que circulam na *Web* (mais precisamente, nos *blogs* e no *Facebook*), constata-se aqueles forjados pela ideologia da língua padrão, sendo essa responsável por disseminar e sedimentar preconceitos e crenças em relação aos usos linguísticos.

Os estudos realizados no âmbito das Políticas Linguísticas (PL) têm considerado as redes sociais como campo de pesquisa. Digno de nota é a publicação recente de artigos na principal revista da área de PL (a revista *Language Policy*). Os artigos abordam questões de política linguística em redes sociais, mais precisamente, no *Facebook*. Entre esses artigos, pode-se citar, por exemplo, o trabalho de Julia de Bres e Luc Belling (2015) que analisa a relação dinâmica entre as políticas linguísticas, as práticas linguísticas e as ideologias em um grupo multilíngue no *Facebook*. O trabalho fornece várias percepções em relação às políticas linguísticas nos novos meios de comunicação, abordando, entre outros, o papel dos novos agentes de PL, os “administradores do grupo”, na regulação do uso da língua nesses contextos.

* Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING/UFPB). Contato: ilderlandionascimento@yahoo.com.br



O artigo de Tamah Sherman e Jaroslav Švelch (2015) analisa a gestão da língua escrita padrão no *Facebook*, focando especificamente o uso de humor. O trabalho mostra as práticas dos indivíduos impulsionados pela ideologia da linguagem padrão, e, associando “gramática” principalmente com a ortografia, revela como o conhecimento da ortografia está relacionado a um capital educacional e cultural, servindo, assim, como um instrumento de diferenciação social.

Já Ulrike Hendus (2015) analisa políticas linguísticas explícitas e implícitas no *Facebook*, sugerindo que, apesar do esforço do *Facebook* para modificar a língua dos usuários, a opção de idioma para as próprias atualizações de *status* dos usuários não é determinada pelo botão “Ver Tradução”, mas é baseada em uma série de critérios e, portanto, continua a ser uma escolha socialmente significativa feita pelo usuário, resultando em uma discrepância entre as políticas linguísticas explícitas e implícitas no *Facebook*.

Por sua vez, Prem Phyak (2015), considerando o *Facebook* como um espaço onde várias ideologias linguísticas são construídas e contestadas, desvenda como os participantes em um grupo no *Facebook* constroem e reproduzem as ideologias linguísticas na tentativa de impor a homogeneidade e a uniformidade. Assim, tal estudo mostra como as ideologias monolíngues são reproduzidas, apagando os discursos que sustentam a revitalização e a utilização das línguas minoritárias no *Facebook* e em outros espaços.

Bedrettin Yazan (2015) analisa as campanhas dos turcos otomanos no *Facebook*, nas quais se procura convencer os membros do grupo que eles precisam do Turco Otomano para assegurar seus laços e se reconectarem com a herança cultural de seus antepassados, para proporcionar-lhes oportunidades de apoio, prática instrucional e para alcançar ou alinhar o grupo.

Os artigos elencados apontam o fato de que a língua (seus usos e usuários) é discursivizada nas redes sociais. Ao analisar

discursos midiáticos que abordam questões de linguagem (mais precisamente, colunas jornalísticas), Possenti (2003) alerta para o fato de que é nas pequenas notas, nos palpites perdidos no meio da notícia, nas tentativas de análise de determinados usos, que a língua é discursivizada na imprensa. Segundo ele, é aí – nesses palpites – que podem ser encontradas opiniões preconceituosas acerca de determinadas variedades da língua. Quanto a isso, Milroy (2011, p. 62) chama a atenção para a seguinte questão: “Opiniões públicas são profunda e sinceramente sustentadas e amplamente difundidas na sociedade, por mais que os linguistas possam considerá-las infundadas”.

Nesse sentido, impressiona os comentários acerca da língua portuguesa emitidos pelos próprios brasileiros. Farias (2015), reafirmando constatações de Bagno (1999)⁶⁷, diz que é comum ouvir, por parte dos brasileiros, comentários do tipo “Fulano só fala errado.”, “Ele não sabe falar português.” No presente trabalho, entende-se que os discursos que circulam na rede são produtos, e ao mesmo tempo reprodutores, da ideologia da língua padrão, fazendo crer na existência de uma língua pura, homogênea, certa, negando às variedades linguísticas e aos seus usuários o tratamento adequado.

Assume-se, aqui, a partir de Spolsky (2009), o entendimento de que o campo de investigação da PL engloba as práticas e as crenças acerca da língua, que circulam socialmente, já que essas crenças, de alguma forma, podem influenciar as PL. Assim, as práticas e as crenças, que se sustentam em determinadas ideologias, são questões pertinentes no âmbito dos estudos da PL.

Diante disso, este trabalho objetiva identificar e analisar discursos e ideologias acerca da língua portuguesa que circulam na *Web – blogs e Facebook*, mais especificamente –, ressaltando o

67 Farias (2015) se refere à obra “Preconceito linguístico: como é, como se faz”.

papel desse último na (re)produção e sedimentação de ideologias linguísticas. As postagens analisadas, e que constituem o *corpus* desta pesquisa, foram identificadas primeiramente no *Facebook*⁶⁸. No entanto, constata-se que elas circulam em outros lugares virtuais, principalmente em *blogs*. Assim, embora não negue o papel dos *blogs*, é no *Facebook* que as postagens ganham novas dimensões.

Os discursos propalados pelas postagens são construções ideológicas. Pode-se dizer, portanto, que as postagens se constituem signos ideológicos, tendo em vista que são marcadas pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1988). As postagens são concebidas aqui como arenas de lutas e encontro de forças (forças centrípetas *versus* forças centrífugas) (BAKHTIN, 2014).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, dialoga-se com os estudos desenvolvidos no âmbito da PL, mais precisamente com aqueles que tratam das ideologias linguísticas. A temática das ideologias linguísticas será desenvolvida no primeiro tópico deste trabalho. No segundo tópico, discute-se a língua como bem simbólico, a partir dos estudos de Pierre Bourdieu. No terceiro tópico, analisam-se os achados da pesquisa, apresentando e discutindo os discursos que (re)produzem/sedimentam/naturalizam ideologias linguísticas. Por fim, para efeito de conclusão, destacam-se alguns pontos para reflexão.

68 Uma das características do *Facebook* é fazer circular discursos produzidos em outros lugares (*sites* de jornais e *blogs*, por exemplo). Sendo assim, embora as ocorrências discursivas circulem no *Facebook*, elas geralmente se encontram hospedadas em outros lugares virtuais. Com isso, sentiu-se a necessidade de buscar e identificar a fonte das postagens. Tais postagens apresentam uma materialidade específica, ou melhor, foram feitas para serem facilmente visualizadas e compartilhadas na linha do tempo dos usuários do *Facebook*.

1 Das ideologias linguísticas

As ideologias linguísticas fazem parte das questões discutidas no âmbito da PL, já que essas são essencialmente uma construção social. Schiffman (1996) entende que a PL pode ser constituída por vários elementos, entre eles os elementos conceituais – sistemas de crenças, atitudes e mitos. Na trilha dessa concepção, percebe-se que a PL se volta para os modos como a linguagem é trabalhada/discursivizada em uma sociedade, promovendo uma variedade da língua em detrimento de outras. Quanto ao objeto de estudo da PL, pode ser constituído por elementos de natureza explícita (jurídico, judicial, administrativo, constitucional etc.), bem como por elementos de natureza implícita como crenças, atitudes, mitos.

Em convergência a esse ponto de vista, para Spolsky (2009), há três componentes que constituem a PL, a saber: as práticas, as crenças e a gestão da língua. As práticas são as escolhas da língua, que os membros de uma dada comunidade de fala, realizam em seu dia a dia. O segundo componente está relacionado às crenças sobre a língua. Já o terceiro é geralmente chamado de “gestão” e é definido como todos os esforços realizados por alguém (ou por um grupo, ou por um governo, enfim, por quem se julgue na autoridade) para modificar as práticas ou as crenças dos participantes de um dado domínio social (família, escola, igreja etc.) (SPOLSKY, 2009).

Essa concepção amplia, consideravelmente, o campo de investigação da área, já que o pesquisador pode voltar seu olhar para as práticas, as escolhas linguísticas, bem como para as concepções que se tem de determinado uso, considerando as ideologias envolvidas. Nessa concepção, as ideologias que permeiam as políticas linguísticas, explícitas ou não, são consideradas como aspectos reveladores da relação entre grupos sociais, interesses econômicos, relações de poder etc.

Desse modo, o objeto de estudo da PL pode ser de natureza diversa como ideias, valores, crenças, atitudes, preconceitos, a própria gestão da língua, mas não precisam necessariamente estar ligadas ao poder do Estado. No caso deste trabalho, toma-se como objeto de estudo as ideologias acerca da língua portuguesa que são (re) produzidas, sedimentadas pelos discursos que circulam na *Web*.

Dito isso, é pertinente esclarecer o que se entende por ideologia linguística, já que o termo “ideologia” é carregado de significados, sendo também um termo utilizado por várias áreas do saber. Um conceito pertinente é apresentado por Arnoux e Del Valle (2010), que se preocupam em explicar o uso do termo ideologia nos estudos da linguagem. Os autores lembram que a noção de ideologia tem sido, frequentemente, definida como falsa consciência, distorção da realidade, doutrina adotada por uma instituição ou movimento social, e associada a planos concretos de ação política. Percebe-se, assim, que tais noções remontam ao uso do termo numa perspectiva marxista. Esses, no entanto, não são os sentidos utilizados pelos autores. Conforme Arnoux e Del Valle (2010, p. 04):

Non são estes os sentidos em que o termo tem sido produtivo nos estudos da linguagem aos que aqui nos referimos. Nesta tradição, ‘ideologia’ nos remete tanto ao âmbito das ideias – das crenças, das representações subjetivas – como ao das práticas – aos processos que constituem o significado social da atividade humana⁶⁹.

69 “No son éstos los sentidos en que el término ha sido productivo en los estudios del lenguaje a los aquí nos referimos. En esta tradición, ‘ideología’ nos remite tanto al ámbito de las ideas – de la creencias, de las representaciones subjetivas – como al de las prácticas – a los procesos que constituyen el significado social de la actividad humana.” Essa e todas as demais traduções são de inteira responsabilidade do autor deste trabalho.

A noção de ideologia apresentada engloba as ideias, as crenças, as representações subjetivas, mas também engloba as práticas sociais da atividade humana. As ideias e as crenças constituem o significado das atividades humanas e, cabe dizer, constroem a própria imagem ou reforçam ideologias já existentes acerca da língua. Além disso, as ideologias linguísticas se apresentam como elementos fundamentais na identificação e análise dos regimes de normatividade,⁷⁰ nos quais se interpretam as práticas linguísticas (ARNOUX; DEL VALLE, 2010).

Nessa perspectiva, os indivíduos são influenciados pelas ideologias que circulam na sociedade, pelo espaço que ocupam, pelos lugares que têm acesso. São esses lugares que determinam a visão (ou crença) desses indivíduos acerca das ações do outro, dos usos da língua.

O lugar que um indivíduo ocupa na sociedade, os espaços aos quais tem acesso e a capacidade que possua para negociar seu papel nesse ambiente determinará sua predisposição para atuar de uma certa maneira ou a valorar de um outro modo as ações dos outros ⁷¹(ARNOUX & DEL VALLE, 2010, p. 02).

70 Por *regime de normatividade*, segundo Arnoux e Del Valle (2010), entende-se o sistema de valores diferentes atribuídos aos usos linguísticos, considerando-se os indivíduos e os lugares ocupados pelos usuários. O regime de normatividade elege uma variedade como língua padrão, correta, oficial e vinculada ao Estado. Ele pode ser percebido nos discursos que se configuram pela imposição normativa, geralmente presentes em livros didáticos, em instituições oficiais do Estado, nas gramáticas etc.

71 “El lugar que un individuo ocupe en la sociedad, los espacios a los que tenga acceso y la capacidad que posea para negociar su rol en ese entorno determinarán su predisposición a actuar de una cierta manera o a valorar de uno o outro modo las acciones de otros.”

Arnoux e Del Valle (2010) apresentam algumas formas em que se manifestam as representações sociais da língua, a saber, os textos que regulam política e juridicamente o uso da língua (leis e regulamentos); textos que definem os objetos linguísticos (gramáticas, dicionários, livros de estilo); textos que tematizam o uso da língua correta (artigos de opinião); imagens midiáticas que associam determinados grupos de pessoas a determinadas formas da língua; e as próprias práticas linguísticas.

Em percurso semelhante ao de Arnoux e Del Valle (2010), Moita Lopes (2013) procurou explicar a noção de ideologia linguística. Segundo ele, as ideologias linguísticas dizem respeito às crenças acerca da língua presentes tanto nas teorizações de estudiosos, que visam à compreensão da língua, como nos discursos construídos por falantes e escritores dessa língua. Sem dúvida, tal noção de ideologia linguística comunga dos postulados bakhtinianos acerca da ideologia. Para Bakhtin/Volochínov (1988), a consciência individual é um fato sócio-ideológico. Os estudiosos em destaque afirmam que “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1988, p. 35). Logo, os discursos que circulam na sociedade são ideológicos, são pontos de vista de grupos e existem na relação de luta, de acordo e desacordo com as ideologias de outros grupos.

Bakhtin (2014) apresenta duas noções importantes acerca das forças ideológicas que se opõem em torno da linguagem: as forças centrípetas e as forças centrífugas. A primeira é a força da unificação e da centralização das ideologias verbais. A segunda, caminhando na direção oposta, é descentralizadora, enfatiza o plurilinguismo social, as relações sociais efetivas. Para Bakhtin (2014, p. 82), essas duas forças andam juntas: “ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união

caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação”. Segundo ele, a estratificação e o plurilinguismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se.

Ao trabalhar a noção de ideologia linguística, Moita Lopes (2013, p. 20) argumenta que essa noção envolve “tanto os modelos socioculturais da linguagem em uso, do que chamamos de português no nosso caso, construídos pelos falantes, escritores, etc., como também aqueles elaborados por especialistas do campo dos estudos da linguagem”. Um ponto importante destacado pelo autor é que as ideologias linguísticas advêm de perspectivas políticas, culturais e econômicas específicas. Assim, as ideologias linguísticas não podem ser entendidas desvinculadas dos fatores sócio-histórico-culturais, responsáveis pela formação dos sujeitos.

Ainda, Moita Lopes (2013, p. 23) elenca cinco dimensões da noção de ideologia linguística a partir de Kroskrity:

As ideologias linguísticas refletem os interesses de um grupo social e cultural específico (a ideologia linguística da norma padrão, por exemplo).

As ideologias linguísticas são variadas, já que os significados sociais se referem a uma multiplicidade de divisões sociais de gênero, classe social, geração, sexualidade, nacionalidade, etc., que de fato se entrecortam (as ideologias linguísticas feministas, por exemplo).

A consciência que os participantes de um grupo específico têm das ideologias linguísticas que adotam é variável, ou seja, nem sempre os participantes demonstram consciência explícita das ideologias linguísticas que geram seus usos (a consciência do uso de termos politicamente corretos, por exemplo).

As ideologias linguísticas fazem a mediação entre as estruturas sociais e a linguagem em uso.

Ideologias linguísticas são usadas na construção de identidades culturais e nacionais, tais como nacionalidade e etnia – os conceitos de nação, etnia e de pertencimento a um grupo dependem crucialmente dessa dimensão (a ideologia de que para ser índio é preciso falar uma língua indígena, por exemplo).

Já Milroy (2011), ao iniciar uma discussão acerca das ideologias linguísticas e as consequências da padronização, mostra como surgem as ideologias linguísticas. Segundo esse autor, os falantes de determinada língua acreditam que tal língua é padronizada e homogênea. Essa crença afeta o modo como esses falantes pensam e tratam sua própria língua. Isso se torna mais evidente quando os falantes vivem em uma cultura de língua padrão, como é o caso dos falantes brasileiros. Tal cultura produz discursos puristas e preconceituosos e tenta eliminar todas as outras formas da língua que não estejam de acordo com a língua padrão. No Brasil, por exemplo, foi destaque a polêmica em torno de um livro didático distribuído pelo MEC, que ensinava a existência de variedades linguísticas do português, visando a combater o preconceito linguístico. A isso, a cultura da língua padrão reagiu com discursos, como o seguinte:

FIGURA 01: O assassinato da língua portuguesa



FONTE: <http://otudaodemarica.blogspot.com.br/2011/05/o-assassinato-da-lingua-portuguesa.html>>. Acessado em 20/11/2015 às 20h:56.

A cultura de língua padrão influencia o pensamento da sociedade acerca da língua, refletindo-se nas manifestações discursivas. Esse poder de influência pode ser constatado na própria terminologia “padrão” e “não padrão”, utilizada pelos estudiosos que lidam com as variedades linguísticas. Para Milroy (2011), tal dicotomia padrão *versus* não padrão deriva, ela mesma, de uma ideologia. O autor argumenta que essa dicotomia depende da aceitação prévia da ideologia da padronização e da centralidade de uma variedade padrão. “É óbvio que os dialetos não podem ser rotulados de ‘não padrão’, a menos que se reconheça uma variedade padrão como definidora e central”, reforça Milroy (2011, p. 56).

Esse posicionamento faz lembrar a crítica tecida por Bakhtin/Volochínov (1988) acerca da tirania da língua padrão. Com a palavra, os autores: “Na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de

conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1988, p. 95).

Silenciando a realidade concreta da língua viva, os usos nas diversas situações, a pluralidade dos usuários, a cultura da língua padrão, conforme lembra Milroy (2011, p. 57), impõe, discursivamente, o desenvolvimento de uma consciência, entre os falantes, “de uma forma de língua ‘correta’ ou *canônica*”. Assim, os discursos acerca da língua (re)produzem certas ideologias sem que isso seja percebido pelos sujeitos. O autor em questão comenta:

As pessoas não associam necessariamente esses juízos com preconceito ou discriminação em termos de raça ou classe social: elas acreditam que, sejam quais forem as características sociais dos falantes, estes simplesmente usaram a língua de um modo errado e que existe para eles a possibilidade de aprender a falar corretamente. Se não o fizeram, é por culpa própria deles, como indivíduos, seja qual for sua raça, cor, credo ou classe; existe uma abundância de modelos do ‘bom’ falar para eles. (MILROY, 2011, p. 59).

Comportamentos como esses diante de certas variedades da língua e seus usuários apontam para o seguinte aspecto, que a ideologia da língua padrão impõe: a língua não é algo que os falantes nativos possuem, mas algo que é adquirido (MILROY, 2011). As intuições dos falantes nativos, a língua adquirida antes da escola não é confiável, não é plenamente correta. Nos dizeres de Milroy (2011), é necessário adquirir a gramática correta – presente nos manuais – e a escola é o lugar onde ocorre a verdadeira aprendizagem da língua. A língua padrão, correta, portanto, não é intuitiva, mas algo externo aos sujeitos.

A ideologia da língua homogênea constrói e preserva a imagem de uma língua padrão, erigindo-a como um bem que precisa ser alcançado e atribuindo-lhe o *status* de prestígio. Quanto ao estabelecimento da ideia de língua padrão, Milroy (2011) faz o seguinte comentário:

O estabelecimento da ideia de uma variedade padrão, a difusão de conhecimento dessa variedade, sua codificação em compêndios gramaticais e dicionários largamente usados e sua promoção num amplo espectro de funções – tudo isso leva à desvalorização das outras variedades. A forma padrão se torna a forma legítima, e outras formas se tornam, na mente do povo, ilegítimas. (MILROY, 2011, p. 76).

Conforme o comentário em tela, a “variedade padrão” desfruta de um *status* especial em relação às outras variedades. É a partir dela – codificada nos compêndios gramaticais, dicionários, manuais – que as outras variedades são avaliadas e, geralmente, desvalorizadas. O que não se enquadra na língua padrão é considerado errado, ilegítimo e deve ser evitado. Essa concepção de língua, geralmente, encontra-se disseminada e naturalizada no senso comum.

Conforme, ainda, pontua Milroy (2011, p. 51): “[...] os falantes de determinadas línguas importantes (isto é, amplamente usadas) possuidoras de escrita acreditam que elas existem em formas padronizadas”. Essa crença não percebe a heterogeneidade, as fronteiras porosas e fluidas, que caracterizam as variedades das línguas. A padronização de uma língua, resultando na assim chamada língua padrão, geralmente está ligada ao prestígio, ou seja, àquilo que é valorizado.

Faraco (2008) desfaz qualquer possibilidade de definição de língua a partir de critérios puramente linguísticos. Segundo

ele, as definições que se tem dos usos linguísticos utilizam, fundamentalmente, critérios políticos e culturais. A noção de norma nos estudos linguísticos, na perspectiva do autor, não se limita a uma variedade correta da língua. Ele argumenta que o termo norma é usado para designar os fatos de língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala. Ou seja, “*norma* designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo os fenômenos em variação” (FARACO, 2008, p. 40).

A norma distingue e é constitutiva de grupos sociais e situações comunicativas, constituindo-se fator de identificação de grupos. Desse modo, levando em conta que um mesmo indivíduo participa de grupos sociais diferentes e de diferentes situações comunicativas, esse indivíduo, segundo Faraco (2008, p.41), “domina mais de uma norma (já que a comunidade sociolinguística a que pertence tem várias normas) e mudará sua forma de falar (sua norma) variavelmente de acordo com as redes de atividades e relacionamentos em que se situa”. É essa relação intrínseca entre uso linguístico (certa norma) e as práticas sociais de uso, que coloca a compreensão de *norma* não apenas enquanto conjunto de formas linguísticas, mas principalmente enquanto “agregado de valores socioculturais articulados com aquelas normas” (FARACO, 2008, p. 41).

Faraco (2008) faz a distinção entre norma culta e norma padrão. A primeira designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem, habitualmente, no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita. Já a norma padrão “é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística”, explica Faraco (2008, p. 73). A norma padrão não

é, conforme defende o autor, uma variedade da língua, mas um construto sócio-histórico.

No caso brasileiro, a política linguística adotada para construir uma norma padrão tomou como modelo a língua de Portugal, mais precisamente, uma variedade usada por alguns escritores do romantismo. Conforme menciona Faraco (2008), a elite letrada conservadora se empenhou em fixar como norma padrão, o modelo de escrita lusitana, norma praticada por alguns escritores portugueses do romantismo.

Farias (2015) ilustrou bem a noção de ideologias linguísticas, mais precisamente no Brasil, ao entendê-las como produto de um processo político-cultural-histórico “que por séculos foi incorporando decisões e ações planejadas deliberadamente para selecionar, ‘estabilizar’ e regular as línguas e suas variedades” (FARIAS, 2015, p. 480). Outro aspecto relacionado a essa discussão, diz respeito ao fato de a língua ser considerada um bem simbólico, mais precisamente a “norma padrão”, já que essa adquiriu um prestígio, um *status* de superioridade em relação às demais. O próximo tópico será dedicado a essa questão.

2 Da língua como bem simbólico

A ideia de língua como um bem simbólico advém dos estudos do sociólogo Pierre Bourdieu. Ao discutir esse aspecto sociológico da língua, Bourdieu critica os fundadores da linguística moderna (Saussure e Chomsky), que – cada um ao seu modo – postularam a língua como um “tesouro” universal depositado na mente dos falantes. Cada falante (ideal) teria a competência para usar essa língua sem deslizamentos de intenções ou erros de resultados, na aplicação de seu conhecimento linguístico. No entanto, essa proposta deixa de fora ou esconde “a questão das condições econômicas e

sociais da aquisição da competência legítima e da constituição do mercado onde se estabelece e se impõe esta definição do legítimo e do ilegítimo⁷² (BOURDIEU, 1999, p. 18).

Segundo o sociólogo em questão, Saussure entendia as transformações na língua como sendo decorrentes de fatores internos, ou seja, inerentes ao próprio sistema autônomo da língua. Segundo Bourdieu (1999), essa postura oculta o processo tipicamente político que age sobre a língua, como se constata nos casos em que um conjunto de sujeitos falantes estão praticamente obrigados a acertar a língua oficial em várias situações. São exatamente as questões econômicas e sociais que são consideradas pelo sociólogo. Tais discussões são pertinentes para este trabalho, tendo em vista que os discursos que circulam nas redes sociais sobre a língua revelam a face econômica e social ligada ao uso da norma legitimada, padrão.

Na perspectiva do autor em questão, a língua oficial do Estado, é parte da dominação simbólica. Ela é produzida por autores que têm autoridade para escrever, é fixada em dicionários e codificada por gramáticos e professores, sendo esses também encarregados de ensiná-la. Essa língua, por estar vinculada ao Estado, faz parte de sua identidade. Por isso, o mercado linguístico é dominado por essa língua oficial (escolas, administrações públicas, instituições políticas etc.). Conforme Bourdieu (1999), a língua legítima é um produto da dominação política, constantemente reproduzida pelas instituições capazes de impor e reconhecer essa língua, tornando-a dominante em relação às outras formas linguísticas.

Bourdieu (1999) mostra que, sem a objetivação na escrita, sem a codificação que constituem uma língua oficial, as línguas só existiriam em estado prático. Ele denomina esse estado prático de

72 “La cuestión de las condiciones económicas y sociales de la adquisición de la competencia legítima y de la constitución del mercado donde se establece e impone esta definición de lo legítimo y de lo ilegítimo.”

habitus linguísticos, ou seja, as línguas usadas nas práticas. A palavra *habitus*, conforme explicação de Bourdieu (1989), expressa a capacidade criadora, ativa, inventiva, do *habitus* do agente (que a palavra hábito não diz). Ao mesmo tempo, *habitus* aponta para um poder gerador não de um espírito universal, de uma natureza ou de uma razão humana, mas “é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital” (BOURDIEU, 1989, p. 61). De forma sucinta, *habitus* indica sistemas de disposições duráveis, ou seja, designa os esquemas de percepção e de ação incorporados pelo sujeito social ao longo de sua existência.

Ademais, para adquirir o *status* de bem simbólico, uma língua passa por um processo que envolve elaboração, legitimação e imposição. Nesse processo, o sistema escolar cumpre um papel determinante. A escola cria a consciência nacional acerca da língua e é nesse espaço, que a hierarquia de usos linguísticos geralmente é confirmada.

A língua, como bem simbólico, segue o mesmo processo que ocorre nas demais práticas do mercado econômico: o processo de unificação, produção e circulação implica a obsolescência progressiva de antigos modos de produção e dos *habitus* e seus produtos e o esforço por cumprir as novas exigências do mercado de bens simbólicos. Assim, não é raro constatar, entre outras, a relação entre língua e retrocesso, língua e progresso, língua e exclusão social, língua e sucesso profissional.

Bourdieu (1999) supõe que a construção de um *habitus* passa pela linguagem e pela consciência, principalmente através de sugestões inscritas nos aspectos aparentemente mais insignificantes das coisas, das situações, ou das práticas da existência comum. Ele cita, por exemplo, as maneiras de ver, de comportar-se, de falar. Isso pode ser visto no processo de dominação simbólica, mais precisamente da língua legítima, quando se colocam determinadas personalidades como possuidoras exemplares da língua padrão, servindo, assim, de modelo para os demais usuários.

O poder de sugestão pode ser considerado como parte do poder simbólico. Nesse sentido, se faz necessário uma compreensão do que significa o poder simbólico para o autor em questão. Bourdieu (1989), retomando palavras de Durkheim, conceitua poder simbólico da seguinte maneira:

O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnosealógica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama o *conformismo lógico*, quer dizer, ‘uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências’ (BOURDIEU, 1989, p. 09 grifos do autor).

Trazendo essa noção para a compreensão da língua como bem simbólico, é possível perceber a construção de uma ideologia da língua única, culta, pura e correta. Em outros termos, tal ideologia dissemina a crença na homogeneidade da língua, rejeitando todas as outras variedades linguísticas.

Arnoux e Del Valle (2010), ao discutirem as ideologias linguísticas, mostram que toda a coletividade humana se caracteriza pela existência de certas condições sociais e relações de poder. Apontam, ainda, que são os fatores contextuais que estruturam o mercado linguístico. Ou seja, são os fatores contextuais que atuam sobre o regime de normatividade. É o regime de normatividade que designa valores diferentes para os usos da língua (ARNOUX; DEL VALLE, 2010). Quanto ao valor da língua oficial, Arnoux e Del Valle (2010) comentam:

O valor de uma língua oficial deriva-se do poder do Estado para recompensar aqueles que a conhecem e punir aqueles que a ignoram. Mas seu valor



simbólico – a naturalização de sua superioridade e, portanto, o estabelecimento de sua condição hegemônica [...] – se estabelece em múltiplos discursos – muitos deles linguisticamente banais – que geram o universo de associações que legitimam a autoridade da língua oficial às margens do poder coercitivo do Estado. Não só na imposição jurídica da língua e nas gramáticas prescritivas se descobre a chave do jogo de poderes inscritos em um determinado regime de normatividade⁷³. (ARNOUX; DEL VALLE, 2010, p. 03)

Nota-se, a partir desse comentário, que o Estado é detentor do poder para recompensar aquele que conhece a língua oficial (a norma padrão) e também possui o poder de punir aquele que não conhece essa língua. A língua oficial possui um valor simbólico, que garante sua superioridade sobre as demais variedades linguísticas. Tal valor é reforçado, sedimentado, e naturalizado pelos vários discursos, como é o caso dos discursos que circulam nas redes sociais.

Retomando dizeres de Bourdieu (1999), Arnoux e Del Valle (2010) apontam o fato de que as representações acerca de determinados usos da língua incidem sobre as identidades sociais, tendo em vista que elas classificam grupos, tornando-os visíveis para si e para os outros. Em discussão semelhante, Milroy (2011, p. 53) entende que “[...] não é difícil argumentar que as variedades de

73 “El valor de la lengua oficial se deriva del poder del Estado para recompensar a quienes la conocen y sancionar a quienes la ignoran. Pero su valor simbólico – la naturalización de su superioridad y, por tanto, el establecimiento de su condición hegemónica [...] – se establece en múltiples discursos – muchos de ellos linguisticamente banales – que generan el universo de asociaciones que legitiman la autoridad de la lengua oficial al margen del poder coercitivo del Estado. No sólo en la imposición jurídica de la lengua e en las gramáticas prescriptivas se halla la clave del juego de poderes inscrito en un determinado régimen de normatividad.”

língua realmente não têm prestígios em si mesmas: tais variedades adquirem prestígio quando seus *falantes* têm prestígio elevado”. Com isso, o prestígio é algo construído socialmente, ou seja, ele é atribuído pelos indivíduos aos grupos sociais e aos objetos. Nessa linha de pensamento, o autor explica que “o prestígio atribuído às variedades linguísticas (por metonímia) é *indexador* e está envolvido na vida social dos falantes” (MILROY, 2011, p. 53, grifo do autor).

As discussões empreendidas até aqui ajudam na compreensão dos discursos acerca da língua portuguesa, mais especificamente no que diz respeito à ideologia da língua padrão, que se apresenta como sendo a língua portuguesa. No próximo tópico, a análise de postagens que circulam na *Web* revelará como os discursos, erguidos sobre o fundamento da ideologia da língua padrão, constroem, (re)produzem, e sedimentam ideologias acerca da língua portuguesa.

3 Das ideologias acerca da língua portuguesa

Nesta seção, a análise dos discursos coletados compreende os seguintes movimentos, que se darão de forma simultânea: primeiro, identifica-se os discursos e as ideologias acerca da língua portuguesa que circulam na *Web* – *blogs* e *Facebook* –; segundo, ressalta-se o papel do *Facebook* na (re)produção e sedimentação dessas ideologias linguísticas. No processo de coleta dos discursos que circulam na *Web*, percebeu-se que esses se encontravam hospedados em *blogs*, mas também no *Facebook*. É nessa rede social que tais discursos ganham notoriedade, desvencilhando-se do seu lugar de origem (*blogs*) e de seu autor, e passando a ser assumido/compartilhado por vários usuários da rede social. Tal aspecto, evidentemente, não é um problema para o presente trabalho, mas revela uma faceta da liquidez e mobilidade dos discursos na

sociedade contemporânea e, conseqüentemente, revela o papel das redes sociais em promover, difundir e sedimentar, de forma rápida, determinadas ideologias.

Dito isso, procede-se a análise de algumas ocorrências discursivas:

FIGURA 02: A língua e as demandas por trabalho



FONTE:<http://aprenderportugues-online-dialogos.blogspot.com.br/#>>Acessado em 20/11/2015 às 20h:00.

Nessa figura 2, constata-se o discurso sobre o português em um evento discursivo denominado entrevista de emprego. A língua, nesse caso, é apresentada como requisito necessário para se conseguir uma vaga no mercado de trabalho. Mas não é apenas isso. Nota-se que a personagem entrevistada fala fluentemente inglês, espanhol, francês, russo, italiano e alemão – competência pouco comum entre os brasileiros (quantos brasileiros dominam fluentemente seis idiomas?) –, mesmo assim, a pergunta feita pelo entrevistador - “e o português?” - revela que, para o articulista desse discurso, o português não é a língua utilizada pela entrevistada. A língua portuguesa é discursivizada como

sendo a norma padrão, a língua culta, a gramática normativa, a língua oficial. É esse o discurso não dito sobre a língua portuguesa, mas implícito na materialidade discursiva em questão. Isso é corroborado pela enunciação seguinte da entrevistada, ao responder à pergunta do entrevistador: “aí varêia!!!”. Em outros termos, essa variedade da língua não faz parte do português, não é o português legítimo, correto – a reação de espanto por parte do entrevistador revela isso.

Ademais, a ideologia linguística que forja o discurso em questão (re)produz crenças acerca da língua portuguesa: primeiro, o português é compreendido como sendo a norma padrão; segundo, saber a língua padrão é garantia de sucesso no mundo do trabalho. A língua padrão é um bem que precisa ser adquirido para o sujeito poder se dar bem no mercado de trabalho. Essa é uma crença que perpassa as sociedades de cultura padrão. Tal crença está fundamentada no princípio da existência de uma língua padrão que unifica e identifica os falantes, formando um Estado-nação. Essa crença, no entanto, é responsável pela distorção do pensamento acerca da natureza da língua e da linguagem. Quando se postula uma dicotomia entre padrão e não padrão, no entender de Milroy (2011, p. 56), “os dialetos se tornam, por assim dizer, satélites que têm órbitas em distância variadas em torno de um corpo central – o padrão.”

O discurso em análise, por extensão, sinaliza para o risco de se perder o emprego, a tão almejada promoção, ou uma possível oportunidade de trabalho e coloca o produto *língua* como uma mercadoria capaz de promover a ascensão profissional. Assim, pode-se entrever, por meio desse sentido, que a língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento que se associa às relações de poder (BOURDIEU, 1989).

Ainda, nessa mesma linha, veja-se outro enunciado em que o articulista relaciona o uso correto do português com a sobrevivência por meio de ganhos financeiros.

FIGURA 03: A língua e a sobrevivência financeira



FONTE: <http://www.g17.com.br/noticia/brasil/governo-doara-um-real-por-cada-palavra-correta-escrita-na-internet.html>> Acessado em 20/11/2015 às 19h:15.

A ideologia da língua padrão aparece no enunciado em questão, postulando a existência do português certo em relação a um português *errado*. Tal dicotomia se faz presente em praticamente todas as postagens. O português certo é relacionado ao ganho, ao sucesso, à riqueza. Por outro lado, o português errado é relacionado ao fracasso, ao insucesso, à pobreza. Conforme a postagem, quanto mais o sujeito conhece o português mais ele irá ganhar dinheiro “palavra certa é dinheiro na conta!”. Entenda-se que a *palavra certa* é a palavra tal qual postulada pelos manuais de gramática, dicionários, ou seja, a palavra da língua padrão, da língua legitimada pelo Estado.

Considerando o contexto nacional em que esse discurso é produzido, constata-se a luta para manter o *status* de uma variedade que se apresenta como correta. Ou seja, é a promoção de uma ideia de língua, de um bem no mercado linguístico. Nos termos de Bourdieu (1999, p. 29), “a constituição de um mercado linguístico cria as condições de uma rivalidade objetiva na qual e pela qual a competência legítima pode funcionar como capital linguístico que

produz, em cada troca social, um benefício de distinção⁷⁴”. Assim, adquirir a palavra correta é adquirir um benefício que irá marcar uma distinção em relação àqueles que não a possuem.

Também é importante mostrar que o reconhecimento de uma língua legítima não se faz de forma forçada ou por pressão, mas de forma sutil. É um processo lento que acaba por naturalizar na mente dos falantes a necessidade de adquirir os bens materiais e simbólicos advindos do uso correto da língua padrão (o capital linguístico). Veja-se como Bourdieu (1999) comenta essa questão:

Toda dominação simbólica implica uma forma de cumplicidade que não é nem submissão passiva a uma coerção exterior, nem adesão livre aos valores. O reconhecimento da legitimidade da língua oficial não tem nada a ver com uma crença expressamente professada, deliberada e revogável, nem com um ato intencional de aceitação de uma ‘norma’; na prática, se inscreve nas disposições que se inculcam insensivelmente, através de um longo e lento processo de aquisição, por meio das ações do mercado linguístico. Disposições que se ajustam, pois, independentemente de todo cálculo cínico e de toda coerção consciente sentida, as oportunidades de benefício material e simbólico que as leis características de formação de preços em um certo mercado brindam objetivamente aos possuidores de certo capital linguístico⁷⁵. (BOURDIEU, 1999, p. 25)

74 “[...] la constitución de un mercado lingüístico crea las condiciones de una rivalidad objetiva en la cual y por la cual la competencia legítima puede funcionar como capital lingüístico que produce, en cada intercambio social, un *beneficio de distinción*.”

75 “[...] toda dominación simbólica implica una forma de complicidad que no es ni sumisión pasiva a una coerción exterior, ni adhesión libre a los valores.

O comentário em tela é pertinente, tendo em vista que ele aponta para os benefícios sempre atrelados à língua legítima. Quem a possui, possui um bem. Outro aspecto importante desse comentário diz respeito ao modo pelo qual a dominação simbólica domina a mentalidade dos falantes: ela é inculcada insensivelmente nas mentes e nas práticas dos falantes. Cabem aqui as considerações de Schiffman (1996), ao dizer que as políticas linguísticas envolvem todo um complexo acerca de uma cultura linguística, que, em suma, é a totalidade de ideias, valores, crenças, atitudes, preconceitos, restrições religiosas, e toda uma bagagem cultural que os falantes trazem para suas relações com a linguagem proveniente de sua experiência (SCHIFFMAN, 1996).

Ainda, quanto à postagem em análise, é possível perceber um discurso preconceituoso, a saber, aquele que fala e escreve errado possui pouco poder aquisitivo (é pobre). Tal discurso vem à tona quando se nota os elementos utilizados para construir sentidos, ou seja, o autor retoma o programa do Governo Federal bolsa família – programa que assiste milhares de famílias carentes, dando-lhes uma quantia em dinheiro todos os meses – dando a entender que não são todos os brasileiros que falam errado. O bolsa português, portanto, evoca o sentido de que o português é algum material, um bem, um recurso, que algumas pessoas do Brasil não possuem.

El reconocimiento de la legitimidad de la lengua oficial no tiene nada que ver con una creencia expresamente profesada, deliberada y revocable, ni con un acto intencional de aceptación de una ‘norma’; en la práctica, se inscribe en las disposiciones que se inculcan insensiblemente, a través de un largo y lento proceso de adquisición, por medio de las acciones del mercado lingüístico. Disposiciones que se ajustan, pues, independientemente de todo cálculo cínico y de toda coerción conscientemente sentida, a las oportunidades de beneficio material y simbólico que las leyes características de formación de precios en un cierto mercado brindan objetivamente a los poseedores de un cierto capital lingüístico.”

Por ser uma bolsa – assim como o bolsa família – o português é apresentado como algo que está fora do alcance dos sujeitos que dele precisam. E quem precisa, nesse caso, são as pessoas mais necessitadas.

Quanto ao engano cometido por aqueles que emitem juízos sobre a língua “incorreta”, Milroy (2011, p. 59) comenta:

Eles acreditam que seus juízos desfavoráveis sobre pessoas que usam a língua ‘incorretamente’ são juízos puramente linguísticos sancionados por autoridades sobre língua, e essa crença é, em parte, ela mesma, uma consequência da padronização.

A crença preconceituosa que está implícita no discurso em análise é: *pobre não sabe português* e, por falar errado, ele precisa de ajuda. Esse tipo de preconceito muitas vezes aparece de forma explícita como na ocorrência seguinte.

FIGURA 04: A língua e a pobreza



FONTE: <http://geradormemes.com/meme/b2nh9p>>Acessado em 20/11/2015 às 14h:30.

Discursos como esse reforçam o preconceito não apenas no que diz respeito ao uso de outras variedades da língua, mas também no que diz respeito às diferenças sociais. A crença expressa no discurso é a de que existe apenas uma forma de português, a norma padrão. Aquele que não conhece e não usa essa norma, não fala português. Quem utiliza uma norma diferente da língua padrão é considerado assassino da língua portuguesa.

Cabe dizer que o que está em realce no texto acima é o fato de alguém, além de ser pobre, (“não basta ser pobre”) assassinar o português. Ou seja, aqueles que destroem/matam o português são os pobres. Evidentemente, esse tipo de português não existe na realidade concreta, na vida, e nas relações sociais. O que se tem no discurso acima não é, portanto, uma língua real, mas uma língua idealizada, uma construção simbólica.

Mas o que significa “assassinar o português”? O assassino da língua seria aquele que não usa um conjunto de normas postuladas pela gramática normativa. Como se percebe, a força ideológica da língua padrão rotula de criminoso e de ilegal os usos não reconhecidos como padrão (por exemplo, “a gente vamos”; “nós vai”; “os menino”; “com certeza”; “com migo”; “aí varêia”; “menos”). Para enquadrar determinado uso como assassinato – seguindo as consequências da metáfora utilizada na construção do discurso – necessário se faz estabelecer um padrão, uma norma, uma lei. Sem lei não há crime! Consequentemente, quem foge a esse padrão e viola as leis estabelecidas comete crime.

A ideologia da língua padrão prega a defesa da língua pura e correta. Se não for protegida, a língua vai declinar, morrer, ser destruída. Milroy (2011) chamou isso de visão apocalíptica acerca da língua. Como efeito de sentido, na mente do não especialista – no senso comum – a língua padrão equivale à língua como um todo, ou seja, toma-se a parte pelo todo, uma possível norma pela totalidade, silenciando a diversidade e, não menos importante, o

uso digno de todas as formas. Milroy (2011, p. 63) comenta que a língua padrão “é uma entidade reificada, que se acredita ser ‘cultura’ ou ‘polida’, e que também é a forma legitimada pela tradição”.

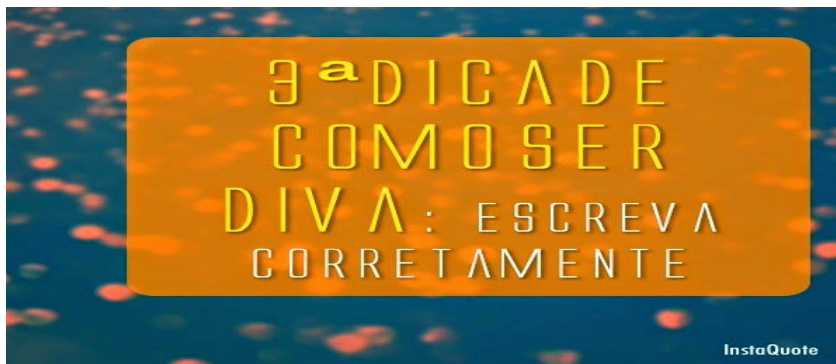
Ao comentar acerca da ideologia da língua padrão, Faraco (2008, p. 82) apresenta, como uma de suas faces, “a crença de que os brasileiros não cuidam da língua, falam mal o português, não sabem português, falam e escrevem ‘um vernáculo sem lógica e sem regras’”. Essa visão acerca da língua se consolidou no imaginário e nos discursos que circulam na sociedade. Para se sustentar, a ideologia da língua padrão assume uma postura “excessivamente purista e normativista que vê erros em toda parte e condena o uso de qualquer fenômeno que fuja ao estipulado pelos compêndios gramaticais mais conservadores” (FARACO, 2008, p. 83).

Outro aspecto do discurso da figura 4 diz respeito à relação entre língua e pobreza. Em casos como esse, a língua é discursivizada como “instrumento utilizado para inferiorizar indivíduos e coletividades em prol de uma pureza, correção e uniformidade utópica, a-histórica”, conforme constata Farias (2015, p. 489). É, portanto, um modo preconceituoso e intolerante diante da diversidade linguística.

Cabe dizer que as palavras da língua real, em uso, não se encontram estanques, imobilizadas, cristalizadas nos dicionários, ou melhor, a língua não é formada por um tesouro puro e homogêneo que os falantes têm que se esforçar para conquistar, proteger, purificar. Bakhtin/Volochínov (1988, p. 95) dizem que “para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística”. Isso coloca a língua não como algo estranho aos sujeitos falantes, mas como algo da vida, das interações, e dos locutores. A palavra na vida reflete e refrata a realidade, é ponte entre os interlocutores, é o signo ideológico por excelência.

Ademais, a língua também aparece como requisito para obter *status* de beleza incomum. Na figura 5 a seguir, a língua é indicada para aquelas que querem ser divas, ou seja, para quem quer ser uma mulher brilhante, de uma beleza superior.

FIGURA 05: A língua e a beleza incomum/divina



FONTE: <<http://www.comoserdiva.com/2014/07/3-dica-de-como-ser-diva-escreva-certo.html>>. Acesso em: 20 nov. 2015, às 14h:50.

Conforme se nota nesse discurso, a aquisição de uma forma correta de escrever é a terceira dica para quem quer ser diva. Sem essa aquisição, não existe a possibilidade de adquirir o *status* de diva. Evidentemente, a língua discursivizada se trata puramente da gramática. Existe aí a crença de que o domínio da gramática normativa é necessário para ser uma mulher com qualidades diferenciadas, uma deusa entre as mulheres.

O dicionário Houaiss (2008) define “diva” da seguinte maneira: beldade, bela, deusa, ninfa, deidade, estrela, dama, musa. Diva – do latim *divus* (deusa) – é uma divindade feminina, uma mulher muito bonita. Para ser diva, no entanto, é preciso seguir algumas dicas. Entre essas dicas está “escrever corretamente”. A ideologia da língua

padrão forja esse discurso, no sentido de que existe uma língua (a padrão), que garante uma transformação de vida, de *status* social, de beleza, uma língua que transforma mulheres em divas, em damas.

Por outro lado, o *não dito* do discurso em análise entende que aquela que não escreve corretamente jamais será bela, jamais será uma dama. A língua padrão é a garantia de pertencimento ao mundo das divas, sendo essa uma classe superior em beldade e beleza. Logo, nota-se que a ideologia da língua padrão promete colocar aquele(a) que escreve corretamente no mundo das divindades. Para isso, necessário se faz não fazer uso da escrita profana, incorreta, feia, pois essa impede de alcançar esse mundo.

Nos discursos que circulam na *Web*, a língua também tem o poder de construir e destruir os relacionamentos interpessoais. Seguem algumas ocorrências em que isso é constatado:

FIGURA 06: A língua e os relacionamentos interpessoais



A figura 6 apresenta duas postagens com aspectos semelhantes entre si: alguém é *lindo/perfeito até* (e um equivalente *aí*) usar incorretamente o português. Esse uso “errado” da língua quebra todo

o encanto, toda beleza que há no outro: “Era um homem lindo **aí** ele escreveu ‘com migo’”; “Ele era perfeito **até** escrever concerteza”. Nessa mesma linha, constatam-se outras construções discursivas como: era amor até você escrever “concereteza”; a conversa ia bem até alguém escrever “concereteza”. Nessas ocorrências, o uso de certas estruturas da língua é um bem, um recurso capaz de manter os relacionamentos entre as pessoas. Já a violação dessa estrutura destrói os relacionamentos amorosos e os laços de amizades. Assim, se era amor **até** você escrever “concereteza”, esse amor, na verdade, é um amor que depende do uso correto da língua, ou seja, da norma padrão. A língua legitimada, portanto, é o principal vínculo capaz de manter o amor entre as pessoas.

Pode-se dizer, a partir das ocorrências acima, que a beleza também depende do uso correto da língua. A ideologia da língua padrão cria um verdadeiro mundo mágico, no qual o seu uso garante o bom equilíbrio nos relacionamentos. Violar as regras dessa língua equivale a quebrar o encanto, a cair na maldição, a perder a beleza de príncipe (e virar sapo?). Assim, substitui-se o beijo, que faz o sapo virar príncipe, e o sapatinho de cristal, que identifica a Cinderela, pelo uso da língua padrão, que transforma o feio em lindo, o imperfeito em perfeito, a mulher normal em diva.

Outro ponto importante diz respeito ao sentimento de tristeza, de decepção que invade o cenário no qual ocorre o uso “incorreto” da língua. Ou seja, a construção discursiva em análise apresenta personagens, reagindo com fortes tons de tristeza aos “erros” de português, cometidos pelo até então “homem lindo” e “perfeito”. Desse modo, a ideologia da língua padrão promove a felicidade nos relacionamentos. Para fazer alguém feliz, a dica é escrever corretamente de acordo com a norma padrão. Nesse caso, assim como as grandes empresas anunciam um produto, os discursos em questão silenciam/apagam todos os atributos que alguém possa ter, colocando o uso da língua padrão em primeiro

lugar, como aquilo que é essencial, sem a qual não é possível viver bem e muito menos ser feliz ou fazer alguém feliz.

Além do mais, embora não dito explicitamente nas postagens acima, o uso da língua não padrão causa separação, exclusão, isolamento. Em uma das postagens da figura 6, uma mulher chora sozinha. Chora porque precisou se afastar daquele que escreveu errado, pois o que de fato importa, aquilo que é considerado, é o uso da norma padrão. De forma semelhante, a outra imagem da figura 6 apresenta uma mulher expressando sentimentos de indiferença em relação àquele que “era perfeito”, mas cometeu um erro de português.

Discorrendo sobre o valor atribuído a uma determinada norma da língua, Bourdieu (1999) diz o seguinte:

De fato, os locutores desprovidos da competência legítima ficam excluídos dos universos sociais em que esta se exige ou são condenados ao silêncio. O raro não é, pois, a capacidade de falar, que por estar inscrita no patrimônio biológico é *universal, e, portanto, essencialmente, não distintiva*, mas a competência necessária para falar a língua legítima, uma competência que, ao depender do patrimônio social, reexpressa as distinções sociais na lógica propriamente simbólica das separações diferenciais, em uma palavra, na lógica própria da distinção⁷⁶ (BOURDIEU, 1999, p. 29).

76 “De hecho, los locutores desprovistos de la competencia legítima quedan excluídos de los universos sociales en que ésta se exige o condenados al silencio. Lo raro no es, pues, la capacidad de hablar, que por estar inscrita en el patrimonio biológico es *universal, y, por tanto, esencialmente no distintiva*, sino la competencia necesaria para hablar la lengua legítima, una competencia que, al depender del patrimonio social, reexpresa las distinciones sociales en la lógica propiamente simbólica de las separaciones diferenciales, en una palabra, en la lógica propia de la distinción”.

Conforme esse comentário, os sujeitos são excluídos dos universos sociais e, nos casos em análise, dos relacionamentos interpessoais não porque não sabem o português, mas, sim, porque não utilizam a língua legítima, a língua considerada correta, padrão.

Constatam-se, também, postagens na perspectiva de ensinar o português correto. Isso ocorre, em boa parte dos casos, através das chamadas dicas de português. A seguir, apresentam-se alguns casos:

FIGURA 07: A língua e o purismo

 <p>CAMPAÑA EM FAVOR DO NOSSO PORTUGUÊS</p> <p>ANSIEDADE se escreve com S; DESDE se escreve JUNTO; MENAS não existe; SEJE/ESTEJE também não; COM CERTEZA e DE REPENTE se escreve SEPARADO; MAIS é antônimo de MENOS; MAS é sinônimo de PORÉM; A GENTE é separado, AGENTE, só secreto; COMIGO se escreve JUNTO. MIM não conjuga verbo, e quando uma coisa não tem relação com outra, elas não têm</p> <p>NADA A VER.</p> <p>Se não for INCOMODAR (sim com I) compartilhe no seu mural e colabore com nossa língua.</p>	 <p>ESCREVA CORRETAMENTE</p> <table border="0"> <tr> <td style="color: red;">ERRADO</td> <td style="color: green;">CERTO</td> </tr> <tr> <td>Se você querer</td> <td>Se você quiser</td> </tr> <tr> <td>Eu vou comprar</td> <td>Eu vou comprar</td> </tr> <tr> <td>Ele comentou</td> <td>Ele comentou</td> </tr> <tr> <td>Nada a ver</td> <td>Nada a ver</td> </tr> <tr> <td>Ele mim escreveu</td> <td>Ele me escreveu</td> </tr> <tr> <td>Para mim fazer</td> <td>Para eu fazer</td> </tr> <tr> <td>Quando eu ver</td> <td>Quando eu vir</td> </tr> <tr> <td>Houveram problemas</td> <td>Houve problemas</td> </tr> <tr> <td>Há um ano atrás</td> <td>Há um ano</td> </tr> <tr> <td>Fazem dois dias</td> <td>Faz dois dias</td> </tr> <tr> <td>Vamos se ver</td> <td>Vamos nos ver</td> </tr> <tr> <td>Seje / Esteje</td> <td>Seja / Esteja</td> </tr> <tr> <td>Marche ré</td> <td>Marche à ré</td> </tr> </table> <p>Facebook.com/PalavraCertaDicas</p>	ERRADO	CERTO	Se você querer	Se você quiser	Eu vou comprar	Eu vou comprar	Ele comentou	Ele comentou	Nada a ver	Nada a ver	Ele mim escreveu	Ele me escreveu	Para mim fazer	Para eu fazer	Quando eu ver	Quando eu vir	Houveram problemas	Houve problemas	Há um ano atrás	Há um ano	Fazem dois dias	Faz dois dias	Vamos se ver	Vamos nos ver	Seje / Esteje	Seja / Esteja	Marche ré	Marche à ré
ERRADO	CERTO																												
Se você querer	Se você quiser																												
Eu vou comprar	Eu vou comprar																												
Ele comentou	Ele comentou																												
Nada a ver	Nada a ver																												
Ele mim escreveu	Ele me escreveu																												
Para mim fazer	Para eu fazer																												
Quando eu ver	Quando eu vir																												
Houveram problemas	Houve problemas																												
Há um ano atrás	Há um ano																												
Fazem dois dias	Faz dois dias																												
Vamos se ver	Vamos nos ver																												
Seje / Esteje	Seja / Esteja																												
Marche ré	Marche à ré																												
<p>FONTE: <http://creged06.blogspot.com.br/2013/08/os-lingua-portuguesa-campanha-em-favor.html>. Acesso em: 20 nov. 2015, às 18h:50.</p>	<p>FONTE: <facebook.com/palavracerta.dicas>. Acesso em: 20 nov. 2015, às 10h:00.</p>																												

Discursos como esses da figura 7 se apresentam como “aulas” de português nas redes sociais, visando eliminar os “erros”, aquilo que não é língua. Segundo Milroy (2011), um dos aspectos da ideologia da língua padrão é uma firme crença na correção. Busca-se, assim, alcançar, por meio da correção, a língua padrão. Desse modo, por exemplo, a ideologia da língua padrão, disseminada socialmente, não aceita que duas variantes estejam corretas: somente uma delas (a padrão) está correta. Essa ideologia, muitas vezes difundida pelos manuais didáticos e pela mídia, sedimenta-se no senso comum.

Ao que parece, a ideologia da língua padrão está dispersa na sociedade. Ela surge, por exemplo, nas postagens que circulam nas redes sociais e nos discursos da grande mídia que tematizam a língua, sempre partindo da polarização “certo” e “errado”. Acerca desse tipo de tendência, Possenti (2003) apresentou algumas razões que possam ter levado a essa realidade, quais sejam: (i) Fracasso do sistema escolar que tenta tornar os cidadãos usuários da dita língua padrão; (ii) A suposição de que só há uma forma correta de falar/escrever, as demais são consideradas erros; (iii) A ideia de que falar corretamente é condição necessária para sair-se bem nas demandas por trabalho; (iv) A suposição de que conhecendo as regras da gramática normativa, alguém pode produzir bons textos; (v) Um enorme incremento do discurso da auto-ajuda.

Conforme se percebe nas postagens acima, há um objetivo de ensinar o certo e o errado da língua aos espectadores/internautas. Essas postagens se dedicam a corrigir erros numa espécie de resumo de regras da gramática normativa, pressupondo a língua como uma forma abstrata, exterior ao indivíduo e à função comunicativa, congelada em um sistema de regras de gramáticas e dicionários. Possenti (2003) afirma que os puristas apresentam uma visão preconceituosa do uso da linguagem, ao defenderem que:

As línguas não devem sofrer nenhuma ação que não venha deles mesmos. São inimigos da língua tanto o povo (com seus calões), os jovens (com suas gírias), os profissionais (com seus jargões, quando introduzem novidades), os estrangeiros (com suas palavras que poluem a língua), os metidos a besta (submetidos a modismos como o gerundismo). Só os que cultivam o passado (a língua de Camões) são, ao mesmo tempo, cultos, de bom gosto e patriotas” (POSSENTI, 2003, p. 77).

Analisar a língua, sob o viés normativo exclusivamente, é o que vem gerando uma série de preconceitos linguísticos. O fato é que a língua se desenvolve e muda à medida que a sociedade sente a necessidade de criar novos termos, ou seja, é natural que ela mude com o tempo e apresente, em um mesmo momento, variações em seus usos. A variação, a variedade linguística expressa, também, a diversidade sociocultural que existe no país. Logo, é esperado que existam a luta de interesses de grupos e a tentativa de dominação e de imposição de ideologias.

Faraco (2008) ressalta o caráter heterogêneo da língua. Segundo ele, empiricamente, a língua é o próprio conjunto de variedades. A língua é uma realidade intrinsecamente heterogênea, portanto. Nesse sentido, Faraco (2008) argumenta que só se fala em língua homogênea e unitária nas representações imaginárias de uma cultura e nas concepções políticas de uma sociedade.

Assim, considerando que as questões de linguagem não estão dissociadas de questões políticas, de interesses de grupos, é pertinente a reclamação feita por Farias (2015), quando esta discorre sobre as abordagens preconceituosas e intolerantes nas redes sociais. Farias (2015, p. 486) diz que os “consultórios gramaticais, cada vez mais numerosos na internet e, mais especificamente, nas redes sociais, propagam equívocos e agridem o caráter plural e dinâmico da língua nas modalidades oral e escrita.”

Outro aspecto importante muito presente na construção dos discursos sobre a língua é a utilização de personalidades famosas vinculadas aos discursos. Esse é um recurso persuasivo-argumentativo que constrói uma autoridade para o discurso. Assim, as falas são colocadas como se tivessem sido ditas por tais personalidades. Tudo, no entanto, não passa de uma montagem, de uma construção, mas que gera efeitos persuasivos nos leitores/internautas. Talvez aqui esteja o poder da sugestão, do exemplo. Discutindo o poder da sugestão, Bourdieu (1999, p. 26) explica:

O poder de sugestão que se exerce através das coisas e das pessoas e que dizendo ao menino não o que tem que fazer, como fazer, como as ordens, mas o que é, leva-o a converter-se permanentemente no que tem que ser, constitui a condição de eficácia de todos os tipos de poder simbólico que podem exercer mais tarde sobre um hábito predisposto a sofrê-los.⁷⁷

Não é por acaso, portanto, que muitas vezes as postagens acerca da língua *correta* vêm acompanhadas da imagem de indivíduos populares, que portam certo prestígio social, citados como modelos do bom uso dessa língua. Em outros casos, aparece a figura do mestre e grande conhecedor da língua, sendo esses os capacitados para ensinar a língua correta.

Por fim, dialogando com os estudos de Bakhtin (2014), percebem-se, nas postagens analisadas, as lutas ideológicas em torno da língua. Nota-se uma força ideológica centralizadora, orientada para a unidade, para um sistema de normas linguísticas, e para um sistema de categorias abstratas. Assim, nota-se que a ideologia da língua padrão age como uma força centrípeta. As forças centrípetas existem em relação às forças centrífugas, que são os usos da língua ideologicamente saturada, as forças das variedades sociais, da heterogeneidade, da descentralização, do plurilinguismo dialogizado, e das diversidades de uso.

Ainda, em uma perspectiva bakhtiniana, essa ideologia do social, dos indivíduos usuários da língua, e das forças descentralizadoras é denominada de *ideologia do cotidiano*. Ela é

77 “El poder de sugestión que se ejerce a través de las cosas y de las personas y que diciendo al niño no lo que tiene que hacer, como las órdenes, sino lo que es, le lleva a convertirse permanentemente en lo que tiene que ser, constituye la condición de eficacia de todos los tipos de poder simbólico que puedan ejercerse más tarde sobre un hábitus predispuesto a sufrirlos”.

responsiva, no sentido de ser uma resposta às ideologias dos grupos dominantes. Nessa perspectiva, por mais centralizadora que seja a ideologia da língua padrão, a diversidade linguística sempre existirá, pois essa é da natureza de toda língua viva (FARACO, 2008). Dito isso, parte-se para as conclusões das discussões empreendidas, ressaltando alguns pontos importantes.

Conclusão

O presente trabalho analisou discursos acerca da língua portuguesa que circulam na *Web*, buscando perceber as ideologias subjacentes a tais discursos. Os discursos ideológicos sobre a língua disseminam crenças as mais diversas, por exemplo, a língua é um bem que faz prosperar financeiramente, a língua é um bem necessário para o sucesso profissional, a língua é um bem relacionado à aquisição de beleza, a língua é fundamental para se dar bem nos relacionamentos interpessoais, a língua é única e homogênea etc. Some-se a isso os discursos que visam a ensinar o português correto.

Como visto, os discursos prometem benefícios àquele que se apropriar da língua correta. Para Possenti (2003), esses discursos sobre a língua acompanham a enorme circulação da autoajuda, e fazem crer que, para grandes problemas, há soluções fáceis. A ideologia da língua padrão age, portanto, como vendedora de ilusões, dando a entender aos leitores e espectadores que o uso da língua padrão é a chave do sucesso profissional e pessoal.

Sobre a noção de língua construída nos discursos, é interessante notar que, em todos os casos analisados, percebeu-se a utilização da metonímia como recurso argumentativo, ou seja, toma-se (ou cria-se) uma norma para falar do português (a parte pelo todo?). Isso silencia/apaga o fato de o português ser uma língua heterogênea. A língua portuguesa não é formada apenas por uma variedade, por uma norma. O processo metonímico visa, portanto,

criar uma imagem de homogeneidade da língua, ressaltando uma variedade como a única forma correta em detrimento das demais variedades linguísticas.

Desse modo, a ideologia da língua padrão não leva em conta o fato de que a linguagem é uma prática social que reflete as condições sociais, as situações de comunicação discursivas, conforme postulam Bakhtin/Volochínov (1988). Também reflete os contornos da coletividade humana e é um fenômeno essencialmente variável (ARNOUX & DEL VALLE, 2010).

Por fim, cabe ressaltar que a ideologia da língua padrão tem ganhado espaço significativo nos *blogs* e nas redes sociais, na construção e naturalização de preconceitos acerca da língua, reforçando crenças e silenciando a existência da heterogeneidade sociolinguística existente no Brasil. No caso do *Facebook*, não tem como desconsiderar seu impacto na divulgação e sedimentação de ideologias linguísticas.

O *Facebook* é um meio rápido de compartilhamento de discursos. Esse aspecto faz com que as postagens sobre a língua, ao serem compartilhadas, alcancem um número incontável de usuários. Nessa rede social, não são poucas as páginas criadas para ensinar o uso correto da língua e os discursos, que nela circulam, são construídos a partir da junção de elementos verbais e não verbais, como fotos de personagens famosas, atores, ou mesmo cenas de momentos importantes (uma entrevista de emprego, por exemplo), disseminando e sedimentando as ideologias acerca da língua padrão.

Referências

ARNOUX, E. N.; DEL VALLE, J. Las representaciones ideológicas del language: discurso glotopolítico y panhispanismo. **Spanish in context**, v. 7, n.1, p. 1-24, 2010.

BAKHTIN, M (V. N. VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

_____. **Qué significa hablar?** Madrid: Akal. 1999.

DE BRES, J.; BELLING, L. Free your stuff Luxembourg! Language policies, practices and ideologies in a multilingual Facebook group. **Language Policy**, v. 14, n. 4, p. 357-375, 2015.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARIAS, L. F. P. de. Homogeneidade e intolerância na linguagem. In: SOUSA, S. C. T.; ROCA, M. PILAR. (Orgs.). **Políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 463-496.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss**: sinônimos e antônimos. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.



HENDUS, U. “See Translation”: explicit and implicit language policies on Facebook. **Language Policy**, v. 14, n. 4, p. 397-417, 2015.

MOITA LOPES, L. P. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 18-52.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, X.; BAGNO, M. (Org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 49-87.

POSSENTI, S. Notas sobre a língua na imprensa. In: GREGOLIN, M. R. (Org.). **Discurso e mídia: a cultura do espetáculo**. São Carlos: Claraluz, 2003. p. 67- 82.

PHYAK, P. (En)Countering language ideologies: language policing in the ideospace of Facebook. **Language Policy**, v. 14, n. 4, p. 377-395, 2015.

SCHIFFMAN, H. F. **Linguistic culture and language policy**. London/New York: Routledge, 1996.

SPOLSKY, B. Towards a theory of language policy. In: _____. **Language Management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 01-09.

SHERMAN, T.; ŠVELCH, J. “Grammar Nazis never sleep”: Facebook humor and the management of standard written language. **Language Policy**, v. 14, n. 4, p. 315-334, 2015.

YAZAN, B. Adhering to the language roots: Ottoman Turkish campaigns on Facebook. **Language Policy**, v. 14, n. 4, p. 335-355, 2015.



CAPÍTULO 5

O MOSAICO DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL DO PERÍODO COLONIAL AOS DIAS ATUAIS: políticas e ideologias linguísticas

*Luiz Henrique S. Andrade**
*Rosycléa Dantas***

Introdução

O percurso histórico de ensino de Línguas Estrangeiras (LE) no Brasil, base de muitas pesquisas que discutem questões didático-pedagógicas (LEFFA, 1999; COX; ASSIS-PETERSON, 2008; SANTOS, 2011), é, outrossim, marcado pela intervenção de políticas linguísticas oficiais. No entanto, refletir acerca desse percurso à luz da Política Linguística (SPOLSKY, 2009; MENKEN; GARCÍA, 2010) é algo que ainda está ganhando formas, com poucos estudos, tais como Day (2012), Vidotti (2012) e Day e Savedra (2015), o que também revela a recente inserção das discussões em Política Linguística no Brasil (SOUSA; ROCA, 2015).

Nessa perspectiva, ressaltamos o fato de que as políticas linguísticas (doravante PLs) são “intervenções ideológicas” (LIDDICOAT, 2013, p. 18), sendo estas, portanto, parte constituinte das PLs. No entanto, a maneira como os autores compreendem o

* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística pela UFPB. Contato: luizao_andrade2008@hotmail.com

** Doutora em Linguística pela UFPB. Contato: rosycleads@hotmail.com



termo ideologia difere de acordo com a tradição de pesquisa em que cada um se encontra, conceitos como “sistemas de ideias” (DEL VALLE, 2007), “crenças e sentimentos” (KROSKRITY, 2004; SPOLSKY, 2009; LIDDICOAT, 2013) e “representações simbólicas” (BLOMMAERT, 2005 *apud* DEL VALLE, 2007) fazem parte do mosaico de definições envolvendo as ideologias linguísticas. Porém, tendo em vista que nosso foco não é comparar os conceitos de ideologia linguística e, também, que a escolha por apenas um dos conceitos não contempla as reflexões propostas neste estudo, não optamos por uma definição específica de ideologia linguística.

Buscamos, sim, diante da complexidade do nosso objeto de análise, agregar contribuições de vários autores, construindo uma unidade textual de formas e cores diversificadas, assim como o desenho do ensino de LE no Brasil, foco de nossa pesquisa. Com esse entendimento, pretendemos, mais especificamente, apresentar um panorama das políticas linguísticas para o ensino das línguas estrangeiras no Brasil, discutindo sobre as ideologias por trás dessas políticas.

Para atingir nosso objetivo e, dado o limite extensional deste capítulo, refletimos brevemente sobre as políticas linguísticas e as ideologias, relacionando, sempre que possível, com o ensino de LE. Em seguida, sistematizamos o percurso das políticas linguísticas do ensino de LE no Brasil, estabelecendo um diálogo com as ideologias vigentes. Por fim, discutimos as políticas do ensino de LE na Paraíba.

1 Ensino de LE, política linguística e ideologias

Spolsky (2009) argumenta, com base em Fishman (1974), que a política linguística se realiza em diferentes domínios, tais como família, religião, educação, dentre outros. De acordo com Fishman (1974) “os domínios podem ser definidos empiricamente por qualquer comunidade específica”⁷⁸ (*apud* SPOLSKY, 2009, p. 3).

78 “domains must be empirically defined for any specific community”.

Ao passo que Spolsky (2009, p. 3) ressalta que “os domínios possuem sua própria política, com algumas características gerenciadas internamente e outras sob a influência de forças externas ao domínio”⁷⁹. No que se refere ao domínio da educação, vivenciamos as políticas linguísticas educacionais – PLEs (MENKEN; GARCÍA, 2010), que dizem respeito às escolhas no âmbito das políticas de ensino e aprendizagem de línguas. Ao utilizarem o termo políticas linguísticas educacionais, no plural, Menken e García (2010, p. 224-225) enfatizam “a pluralidade e o dinamismo das diversas escolhas disponíveis para educadores, alunos e comunidades, diante do fato de que eles podem ser limitados ou não pelas diferentes estruturas que, também, são modificadas por suas ações”⁸⁰. Essa ênfase ressalta, portanto, a agentividade dos diversos atores envolvidos na criação, interpretação e apropriação das PLEs. É nessa compreensão, das políticas linguísticas educacionais, que desenvolvemos este capítulo, analisando as escolhas que trilharam os caminhos do ensino de LE no Brasil.

Nesse sentido, e dada às várias noções de política linguística que surgiram ao longo do desenvolvimento da área (COOPER, 1989; SCHIFFMAN, 1996; CALVET, 2002; SPOLSKY, 2004, 2009), destacamos a definição de política linguística apresentada por Spolsky (2009), devido ao fato de que esta trata de sua dimensão ideológica. O autor compreende a PL a partir de três componentes: as práticas, isto é, as escolhas que as pessoas, de fato, realizam, como a opção (consciente ou não), de muitos professores do Estado da Paraíba de usar uma variedade linguística em sala de aula; as crenças, também

79 domains has its own policy, with some features managed internally and others under the influence of forces external to the domain”.

80 “the plurality and dynamism of the many choices that are available to educators, students, and communities, as they are constrained or liberated by different structures that are also changed through their actions”.

chamadas de ideologias, dizem respeito ao valor e ao *status* que é atribuído a uma língua, às suas variedades e características, a exemplo do prestígio que o inglês ocupa em nossa sociedade, como a LE que deve ser ensinada e aprendida; e a gestão da língua, ou seja, a formulação e proclamação de uma política, por quem se julgue na autoridade de modificar as práticas ou as crenças dos participantes de um determinado domínio social, seja por meio de documento escrito ou não, a exemplo da lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, que estabelece o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, nos currículos plenos do ensino médio no Brasil⁸¹.

Esses três componentes elencados por Spolsky (2009) – práticas, crenças e gestão – foram recategorizados por Shohamy (2006) e Bonacina-Pugh (2012), respectivamente como política linguística praticada, percebida (BONACINA-PUGH, 2012) e declarada (SHOHAMY, 2006).

Ampliando essa discussão, e compreendendo que as políticas lidam com aquilo que tem valor em uma determinada comunidade, isto é, são construídas, principalmente, a partir daquilo que apresenta prestígio dentro da cultura em que se localiza, ressaltamos que as “políticas linguísticas representam articulações de crenças e atitudes de uma sociedade sobre o valor das línguas e sobre o seu uso”⁸² (LIDDICOAT, 2013, p. 01). Liddicoat (op. cit.) também nos chama a atenção para o fato de que as políticas linguísticas não apenas carregam as ideologias de um grupo, mas (re)produzem e transmitem valores e entendimentos da comunidade de pertença.

81 No período de construção deste capítulo, essa lei foi revogada pela [Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016](#), a qual institui o ensino de espanhol em caráter optativo (BRASIL, 2016).

82 “language polices represent articulations of the beliefs and attitudes of a society about the value of languages and their use”

Essas ideologias que envolvem o fazer da política linguística são compreendidas por Kroskrity (2004, p. 498) como “crenças, ou sentimentos sobre as línguas como são usadas em seus mundos sociais”⁸³, e estão relacionadas à superioridade/inferioridade de uma língua específica, como, por exemplo, no caso da oferta obrigatória do ensino de inglês no Brasil por ser uma língua que representa o *status* da maior potência mundial, por ser usada na maior parte dos aplicativos de internet e nos eventos internacionais, dentre outros fatores que a configuram, em nosso território, como tendo mais prestígio que o espanhol e o francês, por exemplo. As ideologias estão relacionadas, outrossim, à adequação linguística, que pode ser ilustrada pela crença de que as línguas de sinais, por exemplo, não são capazes de expressar ideias abstratas. Por fim, as ideologias envolvem, igualmente, a aquisição das línguas, e no caso do ensino de LE, ressaltamos que envolve o processo de aprendizagem das línguas, como a ideologia de que as crianças aprendem mais facilmente que os adultos.

Kroskrity (2004) identifica, igualmente, cinco níveis de organização das ideologias linguísticas. Na primeira delas, o autor discute que “as ideologias linguísticas representam a percepção de linguagem e discurso construída a partir do interesse de um grupo social e cultural específico” (p. 501)⁸⁴, geralmente os grupos dominantes. No que se refere ao ensino de LE em nosso território, há uma predominância do inglês britânico e americano (entendidos como inglês padrão) em detrimento de outras variedades, tais como inglês australiano, canadense etc. (KACHRU, 1985). Na segunda característica, ele argumenta que as ideologias linguísticas são “concebidas como múltiplas devido a multiplicidade das classes”

83 “are beliefs, or feelings, about languages as used in their social worlds”

84 “language ideologies represent the perception of language and discourse that is constructed in the interest of a specific social or cultural group”.

(p. 503)⁸⁵ e dos grupos sociais. Em nosso estudo, destacamos essa multiplicidade em casos em que pais de alunos podem valorizar mais uma LE em detrimento de outra(s), quando optam por matricularem seus filhos em uma escola bilíngue inglês/português, e em casos que estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) acreditam que não precisam estudar inglês, pois não sabem nem português⁸⁶.

A terceira característica diz respeito ao fato de que “os membros de um grupo podem demonstrar vários níveis de consciência sobre as ideologias linguísticas locais” (p. 505)⁸⁷. Pensando novamente em nossa pesquisa, o valor que os pais atribuem ao ensino de LE, por exemplo, pode diferir dependendo da experiência individual e da formação social e profissional de cada um. Na quarta, o autor defende que as ideologias linguísticas funcionam como “mediadoras entre as estruturas sociais e os usos da língua” (p. 507)⁸⁸, isto é, são as ideologias que estabelecem as relações entre as práticas socioculturais e as práticas linguísticas. Como exemplo, citamos o *Queen's English* (inglês da rainha) que é associado às pessoas da realeza britânica, de classe social elevada.

Por fim, na quinta, ele destaca “o papel da ideologia linguística na construção das identidades” (p. 501)⁸⁹, tais como nacionalidade e etnia. No âmbito do ensino de LE, no Brasil, destacamos a Lei 11.161 de 2005, atualmente revogada e conhecida como lei do espanhol, que visava a oferta da língua espanhola no Ensino Médio como meio para forjar a criação e fortalecimento de uma identidade regional. À parte das questões de nacionalidade e etnia mencionadas por

85 “conceived as multiple because of the multiplicity of meaningful social divisions”.

86 Afirmação baseada na vivência com professores de línguas do EJA.

87 “members may display vary degrees of awareness of language ideologies”.

88 “mediate between social structures and forms of talk”.

89 “role of language ideology in identity construction”.

Kroskirty (2004), ressaltamos a relação ideológica, muitas vezes estabelecida, entre a identidade do professor e o local em que ensina a LE, como por exemplo, a ideologia de que o professor que ensina nos cursos de idiomas tem mais “fluência oral” na LE do que aquele que leciona nas escolas públicas regulares.

Expandindo essa discussão, Del Valle (2007, p. 19-20) define ideologias linguísticas como “sistemas de ideias que articulam noções de linguagem, línguas, fala e/ou comunicação com formações culturais, políticas e/ou sociais específicas”⁹⁰. Tal definição nos conduz à compreensão de que as ideologias linguísticas não se apresentam apenas no nível verbal, mas, outrossim, no não-verbal, isto é, nas diferentes formas de linguagem.

Além disso, o autor relaciona essa definição de ideologia linguística a três condições: primeira, contextualidade, referente à “ordem cultural, política e/ou social”⁹¹ (p. 20) em que circulam; segunda, função naturalizadora, isto é, o “efeito normatizador de uma ordem extralinguística que fica registrado no senso comum”⁹² (p. 20); e terceira, institucionalidade, ou seja, a “produção e reprodução em práticas institucionalmente organizadas em benefício de formas concretas de poder e autoridade”⁹³ (p. 20). Essas particularidades dos contextos, como veremos nas próximas seções desta pesquisa, influenciam na criação e na disseminação das políticas e ideologias linguísticas, as quais conferem, muitas vezes, um caráter natural às mudanças ocorridas na oferta do ensino de LE no Brasil. No

90 “sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas”

91 “orden cultural, político y/o social”

92 “efecto normalizador de un orden extralinguístico que queda apuntalado en el sentido común”

93 “producción e reproducción en prácticas institucionalmente organizadas en beneficio de formas concretas de poder y autoridad”

que concerne ao aspecto da institucionalidade, destacamos, em nossa pesquisa, o papel da escola na disseminação, negociação e ou negação das políticas linguísticas aqui discutidas.

Ademais, Woolard (2007), ao discutir sobre ideologias linguísticas como representações provenientes da intersecção entre a linguagem e as atividades humanas, defende que a ideologia se entrelaça com o poder social e político vigente, uma vez que “organiza os processos de significação que constituem os seres humanos como sujeitos sociais e produzem sua relação com a sociedade” (EAGLETON, 1991, p. 18 *apud* WOOLARD, 2007, p.129-130)⁹⁴. No entanto, segundo Woolard (2007), essas ideologias não são, necessariamente, manipuladas de maneira consciente pelos grupos dominantes em favor de seus interesses. Essa ligação entre ideologia e relações de poder também é discutida por Liddicoat (2013), nos permitindo compreender que muitas das mudanças ocorridas no percurso do ensino de línguas estrangeiras, no Brasil, podem ter sido pautadas, conscientemente ou não, nos interesses das elites.

Além disso, Verscheuren (2008 *apud* LIDDICOAT, 2013) argumenta que as ideologias linguísticas não são apenas ideologias sobre a língua em si, mas sobre a natureza da comunicação linguística como um todo. Assim, não podemos olhar para as políticas linguísticas pensando nas escolhas como dissociadas do contexto político, social, histórico e cultural mais amplo, bem como do contexto mais imediato da comunicação, isto porque as escolhas linguísticas são sempre situadas e envolvem, portanto, a subjetividade e a experiência individual.

Considerando as políticas linguísticas educacionais e os seus agentes, Menken e García (2010) ressaltam o papel do professor

94 “organiza los procesos de significación que constituyen a los seres humanos como sujetos sociales y producen su relación con la sociedad”

não como mero reprodutor do sistema, ou como pontuou Shohamy (2006), um soldado do sistema que cumpre ordens sem questionar, mas sim como um agente de política (*polycymaker*). Assim, ao receberem as prescrições das políticas educacionais declaradas, os professores fazem escolhas com base em suas ideologias, para responder, por exemplo, às exigências do contexto escolar em que estão inseridos ou para atender às necessidades dos seus alunos. Dessa forma, ao escolherem trabalhar com uma variedade da língua e não outra, já estão fazendo política linguística, ao escolherem trabalhar com livros produzidos por editoras como Oxford, Cambridge e Longman (inglesas), ao invés de trabalharem com materiais de LE produzidos por editoras como Moderna, Ática e Scipione (brasileiras), também estão fazendo política. Os professores, portanto, não são meros reprodutores das políticas linguísticas declaradas, mas negociadores de novas políticas.

Essas escolhas dos professores são, de acordo com Menken e García (2010), influenciadas por fatores externos e internos. As influências dos fatores externos são aquelas provenientes do contexto em que os professores estão inseridos, em que foram formados e capacitados, como, por exemplo, uma determinação do local de trabalho para que usem ou ensinem determinado sotaque e não outro. As influências dos fatores internos, ainda segundo as autoras, dizem respeito às ideologias dos professores, por exemplo: não aceitar a determinação de ensinar uma variante do inglês indiano, por acreditar que ela seja inferior em relação a uma variante do inglês britânico.

A partir dessa discussão, refletimos, a seguir, como as línguas ganharam formas e cores no mosaico das políticas linguísticas do ensino de LE no Brasil, do período colonial aos dias atuais, assim como também no Estado da Paraíba.

2 O mosaico das reformas do ensino de LE no Brasil

Buscamos, com esta seção, apresentar o percurso histórico das políticas de ensino de LE no Brasil, discorrendo sobre as ideologias que as constituíram. Para tanto, organizamos o caminho percorrido em três momentos: da colônia ao período imperial, da República à LDB de 1971 e da LDB de 1996 aos dias atuais.

2.1 Da colônia ao período imperial

Conforme os estudos aventados por Leffa (1999), Almeida Filho (2003), Vidotti (2012), e Rodrigues (2012), durante o período colonial (1500 a 1808), podemos observar que a educação no Brasil estava sob a responsabilidade dos padres da Companhia de Jesus e o método de ensino utilizado era o *Ratio Studiorum*⁹⁵, um sistema educacional que foi elaborado por Inácio Loyola. Segundo Rodrigues (2012), os jesuítas estavam incumbidos pela evangelização dos índios, uma forma de ensiná-los os preceitos da religião cristã, assim como pela formação educacional básica dos filhos da elite, que posteriormente, cursariam o ensino superior nas universidades europeias.

Ainda nesse período supracitado, é possível destacar instituições importantes espalhadas pelo território brasileiro, como cinco escolas de instrução elementar e três grandes colégios localizados no Rio de Janeiro, em Pernambuco e na Bahia, sob o

95 Sistema pedagógico da Companhia de Jesus, que foi utilizado na formação educacional durante o período colonial. Consistia em um documento que trazia as normas reguladoras do ensino nos colégios jesuíticos. Para mais esclarecimentos ver o texto na íntegra no sítio: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuítico/ratio%20studiorum.htm.

domínio dos jesuítas. Na revisão da literatura, identificamos, também, que nos ambientes de instrução formal devia-se ensinar tanto o latim como a língua portuguesa. Levando em consideração a existência de certa “arena de batalha” entre as línguas (língua portuguesa, latim e outras línguas) nesse período, a coroa portuguesa, diante dessa diversidade de línguas, estabeleceu uma língua comum, que ficou denominada por língua geral (RODRIGUES, 2012).

Conforme os estudos empreendidos por Rodrigues (2012), tendo em vista a variedade de línguas indígenas no Brasil Colonial, por exemplo, observa-se a presença do guarani no sul do país e do tupinambá ao longo de toda costa, e do tupi no Estado do Grão-Pará e do Maranhão. A língua geral surgiu e se expandiu como uma forma de gerar certa unidade linguística, bem como uma maneira de simplificar a comunicação entre os índios e os jesuítas em todo território, de norte a sul. O estabelecimento dessa língua geral demonstra, também, o fato de que as escolhas linguísticas são situadas sócio-historicamente (KROSKRITY, 2004), isto é, representam os anseios e necessidades dos jesuítas no Brasil colônia.

Da invenção da língua geral ao ensino de uma língua nacional, ressaltamos que, no período colonial, a língua portuguesa, dessa maneira, foi ensinada aos índios, como um gesto de ensiná-los à língua para convertê-los ao cristianismo, ou seja, o português pode ser considerado como a primeira LE falada em nosso território, além do latim, do francês, do holandês e das línguas de outros invasores. A utilização da língua portuguesa representou uma política linguística não só para estabelecer contato e/ou relação com os índios, mas também com o objetivo de disseminação das crenças e valores do cristianismo (LIDDICOAT, 2013). Portanto, destacamos a ideologia da homogeneidade linguística, que será ressaltada de forma proeminente na reforma aventada pelo Marquês de Pombal, em seguida.



Por volta de 1750, há a expulsão dos jesuítas⁹⁶ que gerenciavam o sistema formal de educação e, assim, a escola passou a melhor servir aos interesses do Estado. De acordo com Vidotti (2012), o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, instituiu naquele período uma reforma educacional, que ficou conhecida pelo seu próprio nome.

Essa reforma, por sua vez, foi caracterizada por duas fases: inicialmente com a expedição do alvará de 28 de junho de 1759, criando as aulas de Gramática Latina, Retórica e Grego, e da Lei de 6 de novembro de 1772, criando as aulas de Leitura, Escrita e Cálculo. Observamos nesse período que o Marquês de Pombal foi o responsável em colocar nas mãos do Estado o poder de organizar o sistema educacional, obtendo total controle sobre a educação que antes estava nas mãos dos jesuítas. No que concerne às línguas, podemos ressaltar a disseminação e imposição da língua portuguesa em 1767, uma vez que fazia parte do projeto de expansão do governo português a integração dos índios à sociedade portuguesa, através do “Diretório dos Índios”, que possuía uma política visando “à difusão do português como língua e cultura da metrópole, um monolinguismo idealizado” (MARIANI, 2004, p. 31).

Essa ideologia da “língua única” para a construção da unidade linguística e social de determinado grupo é bastante evidenciado no Brasil colonial, conforme destaca Oliveira (2007 *apud* CALVET, 2007). Assim, podemos ressaltar a ideologia de imposição e de superioridade da língua portuguesa implantada pelo Marquês de Pombal, como uma *gestão* (SPOLSKY, 2009), configurando-se dessa

96 Sob o domínio do Marquês de Pombal, houve a expulsão dos jesuítas em decorrência dos interesses de Portugal por uma política que aspirava equilibrar a balança comercial, expandindo os negócios tanto de Portugal quanto de seus reinos a fim de competir com outros mercados estrangeiros e dissipar os privilégios que os jesuítas gozavam (VIDOTTI, 2012).

maneira como uma forma de privilegiar uma língua em detrimento de outras.

Como discutimos anteriormente, de acordo com Kroskrity (2004, p. 501), “as ideologias linguísticas representam a percepção de língua e discurso que é construída no interesse de um grupo social e cultural específico”⁹⁷, ou seja, os representantes da coroa portuguesa tinham tanto interesses religiosos (jesuítas), quanto interesses socioeconômicos, no território brasileiro, que só podiam ser explorados através de uma forte política linguística, ou seja, a implantação da língua portuguesa foi uma política linguística que serviu de base para a expansão de um Estado-nação. Na verdade, a língua única seria uma maneira de incorporar as terras “brasileiras” à posse de Portugal e, dessa forma, naturalizar a presença portuguesa em solo brasileiro. Isto se coaduna com o pensamento de Woolard (2007) e de Liddicoat (2013) ao discorrerem sobre a intrínseca relação entre as políticas linguísticas e as questões de poder envolvidas nas suas escolhas, uma vez que a adoção de uma língua geral representava, em certa medida, o anseio dos representantes da coroa portuguesa em unificar o território brasileiro, firmando cada vez mais a dominação de Portugal sobre o Brasil.

Na segunda fase da Reforma Pombalina, conforme Vidotti (2012), observamos a entrada das LE (francês e inglês) como uma forma de admissão nos cursos de Matemática e Medicina da Universidade de Coimbra. Não nos deteremos nessa segunda fase, pois ela está mais relacionada ao contexto de Portugal, não se aplicando ao modelo educacional que temos no cenário do Brasil colonial.

Foi a partir da chegada da Família Real Portuguesa com o Príncipe D. João, em 1808, e a assinatura da Decisão nº 29 (Resolução

97 “Language ideologies represent the perception of language and discourse that is constructed in the interest of a specific social or cultural group”.

da Mesa do Desembargo do Paço) de 14 de junho de 1809 - um ato político - que podemos observar uma visibilidade assim como a institucionalização das LE no sistema público secundário do Brasil, criando-se as cadeiras de inglês e francês. A escolha dessas duas línguas, além de dar novas formas e cores no mosaico do ensino de LE no Brasil, representava a hegemonia da Inglaterra e da França no cenário sócio-histórico da época, disseminando valores e ideologias dos respectivos Estado-nações nos empreendimentos coloniais (LIDDICOAT, 2013).

Além disso, podemos ressaltar que a ideologia linguística presente, nesse período, não é mais a do ideal de homogeneização – monolinguismo - como no período colonial e sim da diversidade de línguas. Assim, segundo estudos empreendidos por Leffa (1999) e Vidotti (2012), as línguas modernas passaram a ter o mesmo prestígio ou, pelo menos, semelhante às línguas clássicas no currículo da escola secundária. Os alunos (a elite), durante o período imperial, estudavam por volta de quatro ou cinco línguas, mas os números de horas-aula semanais dedicadas ao ensino de línguas - inclusive o latim e o grego – foi decrescendo até fim do Império.

Revestidos pelo espírito de progresso, havia um anseio de elevar o Brasil ao nível dos países da Europa, de acordo com Rodrigues (2012), é importante mencionar a criação de escolas de ensino secundário como o Ateneu (Rio Grande do Norte - 1836), os Liceus (Bahia e Paraíba – 1836) e o Colégio Pedro Segundo no Rio de Janeiro, a partir do Decreto de 02 de dezembro de 1837. Esta última instituição, além de ser o modelo para as demais escolas, tinha um currículo pautado no sistema educacional francês. Podemos observar que mesmo com a diminuição da carga horária destinada ao ensino de LE até o fim do império, ainda assim é significativa, nesse período, a quantidade de horas-aula semanais. Em suma, percebemos que havia um projeto educacional de línguas, ou seja, ações de políticas linguísticas para a expansão socioeconômica e cultural do país, não mais imbuídos

daquele espírito do período colonial do monolingüismo. A partir desse cenário, observamos que o mosaico do ensino de línguas estrangeiras, no período imperial, era colorido e diversificado.

2.2 Da República à LDB de 1971

Após a Proclamação da República (1889), podemos perceber uma diminuição significativa na carga horária semanal destinada ao ensino de LE. Segundo Leffa (1999, p. 06), há uma redução de 76 horas semanais “em 1892, chega-se em 1925, a 21 horas, o que é menos da metade”. Fica evidente que na Primeira República (1889 a 1930) há um esfacelamento do ensino de LE, pois, tanto o inglês quanto o alemão passam a ser opcionais no currículo das escolas secundárias. O mosaico do ensino de LE, nessa primeira fase da república, se caracteriza com poucas cores e poucas formas, uma vez que a ideologia predominante é a da homogeneidade linguística e do fortalecimento e unidade do Estado-nação, como veremos adiante.

Destacamos, também, a criação do Ministério da Educação em 1930, acompanhada da reforma de Francisco de Campos que ocorreu no ano de 1931, e nela continha uma proposta de “soerguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fora mergulhada” (CHAGAS, 1957, p. 89). A reforma de 1931 contemplava tanto os aspectos de natureza conteudísticas quanto de metodologia de ensino de línguas. Mas foi no quesito de metodologia, segundo Leffa (1999), o maior impacto dessa reforma, tendo em vista que o Professor Carneiro Leão implantou o uso do método direto⁹⁸ no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Muito embora esse método

98 Pautava-se no ensino/aprendizagem de uma LE na própria língua alvo, sem intervenções da língua materna. Segundo, Cox e Assis-Peterson (2008, p. 20), o método direto “deveria obedecer à sequência natural de aquisição da LM: ouvir, falar, ler e escrever”.

tenha sido apresentado a outros colégios, ele não foi capaz de romper com o método vigente da época que era o da Gramática-Tradução.

Por volta de 1942, o Brasil passou por outra reforma em seu sistema educacional que equiparava todas as modalidades do ensino médio (leia-se secundário, normal, militar, comercial, agrícola), proporcionando a todos os cursos o mesmo *status*. Essa reforma, conhecida como Reforma Capanema, no Governo de Getúlio Vargas, priorizava “formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística” (CHAGAS, 1957, p. 94), ou seja, o ensino deveria ultrapassar as barreiras dos aspectos meramente instrumentais.

Esse valor atribuído à tradição clássica na formação dos alunos influenciou uma ênfase no ensino do latim, que “antes era ensinado somente na quarta e quinta séries do curso de formação geral, passou com a reforma a ser ensinado nas quatro séries do ginásio” (CHAGURI, 2012, p. 14). Tal mudança reforça o pensamento de Liddicoat (2013) de que as políticas linguísticas representam atitudes e ideologias de uma sociedade sobre o valor atribuído às línguas e aos seus usos.

Ainda nesse período, uma das principais mudanças no ensino de LE foi a retirada do alemão do currículo oficial das escolas secundárias. Essa mudança reflete o regime autoritário e o nacionalismo presentes no governo de Getúlio Vargas, que desencadearam “na perseguição às manifestações de grupos de imigrantes que preservavam sua cultura étnica, por meio de suas escolas” (CHAGURI, 2012, p. 15).

Assim, como nos informa Picanço (2003, p. 32), desagregar os colonos alemães era uma forma de “garantir a unidade nacional e combater as influências nazistas no território brasileiro”. Nesse sentido, percebemos que a crença na língua como veículo de fortalecimento de culturas e de grupos, e as questões de poder

das políticas governamentais foram determinantes na retirada do alemão dos currículos das escolas secundárias brasileiras, nos revelando que ideologia e poder se entrelaçam na construção de políticas linguísticas (LIDDICOAT, 2013).

Nessa perspectiva, e segundo os estudos empreendidos por Cox e Assis-Peterson (2008), as línguas estrangeiras ensinadas, nesse período, eram latim, grego, francês, inglês e espanhol. Leffa (1999, p. 12) chega a asseverar que “as décadas de 40 e 50 formam os anos dourados do ensino de línguas estrangeiras no Brasil”, trata-se do apogeu do ensino de LE no contexto brasileiro, em que os alunos terminavam entendendo, de fato, o que liam, embora a carga horária destinada a essas disciplinas era reduzida se compararmos ao período imperial⁹⁹.

Nessa época, observamos uma predileção da língua francesa em detrimento ao inglês, ou seja, no campo de batalha das línguas, percebe-se a sobreposição do francês em nossa sociedade, tendo em vista que era muito forte e evidente a influência tanto cultural quanto científica da França na sociedade brasileira da época, e isso implicava em um número horas/aula maior destinada à língua francesa, que nos revela uma atitude político-ideológica da disseminação dos valores e das crenças sobre as línguas. Como assevera Liddicoat (2013, p. 19), “as ideologias são, portanto, hegemônicas - que asseguram e proporcionam a possibilidade de um grupo para organizar a sociedade como um todo, de acordo com seus interesses e consciência”¹⁰⁰. Nessa perspectiva, Liddicoat, ao retomar a noção

99 Conforme Leffa (1999, p. 5), no período imperial, os alunos estudavam “no mínimo quatro línguas no ensino secundário, muitas vezes cinco e, às vezes, até seis, quando a língua italiana, facultativamente, era incluída”.

100 “Ideologies are therefore hegemonic – they afford the possibility for a group to organize society as a whole in accordance with its interests and consciousness”.

de hegemonia discutida por Gramsci (1975), evidencia a relação de poder entre os grupos dominantes e dominados, em que estes últimos “concordam com o sistema de crenças e relações de poder que existem em uma sociedade”¹⁰¹ (LIDDICOAT, 2013, p. 19), isto é, aceitam a relação de subordinação.

Conforme Cox e Assis-Peterson (2008), o ensino de LE deveria ser pautado nas quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever, além disso, deveria ser ensinada a LE na própria língua alvo, como postulava os princípios norteadores do método direto, sem a intermediação da língua materna. Posteriormente, houve uma substituição, em que se adotou uma versão do método de leitura, diferentemente da leitura instrumental¹⁰² que conhecemos hoje em dia, muito embora, os registros da época assinalam que se priorizava a tradução na sala de aula; havia aulas de gramática (leia-se morfossintaxe) para auxiliar nos exercícios de tradução e a língua ensinada se resumia ao registro escrito padrão, ou seja, a ideia da valorização da língua homogênea sem considerar as suas variedades, o que era considerado natural na época.

Com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, as línguas estrangeiras perderam espaço no currículo, elas deixaram de ser disciplinas obrigatórias no ginásio e no ensino secundário. Criou-se, portanto, o Conselho Federal de que no seu artigo 35, parágrafo 1º estabelecia o seguinte:

101 “consent to the belief systems and power relations that exist in the society”.

102 De acordo com os estudos de Cox e Assis-Peterson (2008), o método de leitura deve ser entendido, nesse contexto, como aulas de morfossintaxe que ajudavam na tarefa da tradução, diferentemente da noção de leitura instrumental que implica a compreensão, por exemplo, das evidências tipográficas (título, subtítulo, símbolos, gráficos, datas, números etc), palavras cognatas e palavras repetidas/de conteúdo, além das estratégias de leituras como *skimming*, *scanning*, *detailed information*, inferência contextual e referência pronominal.

[...] compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências), cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser pelos estabelecimentos de ensino (*apud* LEFFA, 1999, p.12).

Consoante Paiva (2003), com a LDB de 1961, que retira a obrigatoriedade do ensino de LE do currículo, assim como a produção cultural americana que veio ganhando espaço no cenário brasileiro, no qual predominava a língua francesa, pode-se observar um grande crescimento de cursos particulares de inglês, pois pairava no ar a ideia do senso comum de que não se aprendia uma LE nas escolas regulares; nessa época não havia uma política educacional efetiva para assegurar qualidade do ensino em nossas escolas, logo, a elite almejava aprender línguas estrangeiras tanto em cursos de idiomas quanto com professores particulares.

Com a implantação da LDB de 1961, - uma política pública - o mosaico do ensino de línguas estrangeiras se configura com poucas cores e formas, pois a não obrigatoriedade no ensino de LE, nos revela como a lei, nesse período, desprestigia e enfraquece as línguas estrangeiras. Mas, por outro lado, verifica-se, na luta de sobrevivência das LE, no campo de batalha, uma ascensão e prestígio da língua inglesa em escolas de idiomas, pois havia uma forte influência dos Estados Unidos no cenário brasileiro nesse período, levando em consideração toda produção cultural e a política externa adotada pelos americanos.

Posteriormente, o avanço na industrialização e a abertura da economia para o capital internacional, com a instalação de montadoras internacionais no Brasil, tais como Ford e Willys, provocaram inúmeras mudanças nas políticas educacionais em nosso país e a LDB 1971 é um dos resultados legais dessas

mudanças. A indústria necessitava cada vez mais de mão de obra e, assim, o foco do ensino passou a ser a profissionalização, o que levou a redução de um ano de estudo no currículo (LEFFA, 1999; CHAGURI, 2012).

Nesse cenário, com a LDB de 1971, o mosaico das reformas educacionais do ensino de LE no Brasil é pouco cuidado, pois a LE passou a ser obrigatória apenas no 2º grau e recomendada de 5ª à 8ª série, o que permitiu “muitas escolas tirarem a língua estrangeira do 1º. grau, e, no segundo grau, não oferecerem mais do que 01h por semana, às vezes durante apenas um ano” (LEFFA, 1999, p. 19). O valor atribuído à profissionalização no processo industrial no Brasil, portanto, colocou o ensino de LE (inglês e espanhol, na época) à margem, nos revelando o pensamento de Liddicoat (2013) e Kroskity (2004) ao destacarem que os valores e crenças de uma sociedade influenciam na criação de suas políticas educacionais.

Além disso, nesse período, o ensino do inglês ganha mais espaço, pois há, com o crescimento das indústrias, a necessidade de mão de obra qualificada (com o domínio da língua inglesa) para atender as demandas das indústrias internacionais. Assim, como nos aponta Picanço (2003, p. 47), o ensino de LE passou a ser “instrumental, não no sentido mais geral de instrumento de comunicação, mas também, e principalmente, no sentido de ferramenta própria para certos fins, o que acabou reforçando a opção pela manutenção apenas do inglês”. Nesse sentido, Chaguri (2012) discute que o ensino de LE passou a atender às necessidades da industrialização, deixando de lado as questões de natureza educacional. Esse desenho no mosaico do ensino de LE no Brasil nos mostra, como pontuado por Grin (2009) ao discutir Economia no âmbito da PL, que as variáveis linguísticas podem afetar variáveis econômicas, pois a formação de trabalhadores com conhecimento da língua inglesa se apresentava como uma necessidade para o desenvolvimento das montadoras internacionais, em solo brasileiro.

Não podemos deixar de destacar, outrossim, que a reforma da LDB de 1971 no mosaico do sistema educacional brasileiro, foi implementada por meio do convênio MEC-USAID, em que o Ministério da Educação (MEC) passava a receber ajuda financeira e assistência técnica da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), conforme nos afirmam Nogueira (1999) e Chaguri (2012). Esse convênio com a USAID nos permite entender, igualmente, o motivo pelo qual o ensino de inglês passou a ser mais valorizado em nosso território, revelando, como pontuado por Grin (2009), as questões econômicas envolvidas na construção de políticas linguísticas.

2.3 Da LDB de 1996 aos dias atuais

Em um contexto político e econômico diferente, outra política pública foi promulgada – a Lei 9394/96 (LDB de 1996). Com essa LDB, o ensino de LE ganha novas cores no mosaico das políticas educacionais brasileiras, pois passa a ser obrigatória uma LE no currículo do ensino fundamental e médio, além de outra opcional, no nível médio, e “cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”¹⁰³ (BRASIL, 1996, Art. 26, Inciso 5º). Além dessa ampliação da oferta de LE no currículo, o ensino passa a ser ministrado com base no princípio do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1996, Art.3º, Inciso 3º), dentro de uma grande flexibilidade curricular (LEFFA, 1999).

103 Esse caráter flexível na escolha da LE pôde, talvez, proporcionar uma participação mais concreta da comunidade em relação à LE a ser ensinada. Em comunidades do Sul do país de descendência alemã, por exemplo, os alunos poderiam optar pelo alemão como LE obrigatória no currículo escolar.

Essas mudanças que se caracterizam pela ampliação, flexibilidade e pluralismo de ideias no ensino de línguas, advindas com a LDB de 1996, refletem o contexto histórico da época, pois o país, não mais sob o comando militar, vivenciava a democracia. Ademais, o país estava buscando adequar sua educação aos postulados internacionais da UNESCO com a Declaração de Jomtien¹⁰⁴ em 1990. O foco era, como nos chama a atenção Mazzante (2005, p. 75), uma movimentação em prol do atendimento das “necessidades humanas básicas – educacionais inclusive –, fundadas nas perspectivas apontadas por ícones econômicos como FMI e Banco Mundial e ícones sociais como UNESCO, UNICEF, ONU”¹⁰⁵. O Brasil precisava dar uma resposta à tendência internacional e a resposta veio, também, com a LDB de 1996, o que nos revela que as escolhas linguísticas são sempre situadas, levando em consideração a natureza da comunicação linguística em sua plenitude, assim como discutido por Verscheuren (2008 *apud* LIDDICOAT, 2013) e por Del Valle (2007).

Em complemento a essa LDB houve a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Entendemos que, diante da urgência com os compromissos internacionais, sua criação foi, igualmente, uma resposta apressada às exigências internacionais, uma vez que o desenvolvimento econômico e social era um dos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial em Jomtien (1990), tendo como lema Educação para Todos.

104 A declaração de Jomtien teve como objetivo principal assegurar o direito de todos à educação. Para ler o texto da declaração acesse: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

105 FMI – Fundo Monetário Internacional; UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural; UNICEF – United Nations Children’s Fund; ONU – *Organização das Nações Unidas*.

Com esse compromisso de Educação para Todos, os PCNs (BRASIL, 1998, p. 05) foram lançados com o objetivo, segundo o próprio documento, de “respeitar diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país”, oportunizando, assim, um acesso mais amplo aos “conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania”. Porém, muitas críticas são tecidas pelo fato de que o documento entende que a habilidade mais viável para ser trabalhada é a leitura, deixando de lado a oralidade da língua:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado (BRASIL, 1998, p.21).

Segundo Cox e Assis-Peterson (2008), o foco na leitura seria uma contradição ao compromisso de Educação para Todos, pois, em certa medida, as classes mais populares não teriam acesso ao poder comunicativo da língua. Nessa perspectiva, percebemos como as ideologias influenciam a criação de políticas linguísticas, e como essas, paralelamente, reforçam certas crenças e valores acerca das línguas (LIDDICOAT, 2013), pois o entendimento, na época, de que o aluno não seria capaz de aprender a falar a LE na escola regular, faz com que seja estabelecido o foco na leitura. Porém, redigida em uma política linguística declarada (PCNs), tal sugestão reforça, no âmbito nacional, a crença de que não se aprende uma LE na escola.

Ademais, os PCNs representam o professor como um mediador do processo de aprendizagem, capaz de exercer “seu

sentido crítico na escolha do conteúdo tematizado” (BRASIL, 1998, p. 44). Essa figura do docente, que faz uso do seu senso crítico para escolher os conteúdos, demonstra que o professor é representado nesse documento, não apenas como um mero soldado do sistema (SHOHAMY, 2006), mas como um agente de política (MENKEN; GARCÍA, 2010), capaz de decidir o que deve ser ensinado na LE.

Outra política declarada desse período diz respeito à Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, que estabelece o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, nos currículos do ensino médio no Brasil¹⁰⁶. Quando da aprovação dessa lei, divulgou-se na mídia¹⁰⁷ que o governo brasileiro estaria pagando parte de suas dívidas com a Espanha, em troca da disseminação da língua espanhola e da formação de professores desse idioma.

Tal entendimento, nos alerta Cáceres (2014, p. 113), revela que uma política linguística, “por um lado, pode ser entendida como uma política de oferta de LE na escola, para proporcionar aos alunos conhecimento linguístico e cultural ligados a essa língua” e, por outro lado, pode ser uma manipulação do governo “em favor próprio”. Percebemos, então, que a ideologia e os poderes governamentais se mesclaram na construção dessa política, desenhando a oferta do ensino de espanhol no mosaico educacional brasileiro.

Além dessa possível negociação econômica e com uma ideologia de que o Brasil seria uma “ilha linguística” entre seus

106 Conforme destacamos na nossa quarta nota de rodapé, no período de construção deste capítulo, essa lei foi revogada pela [MP nº 746, de 22 de setembro de 2016](#), a qual institui a oferta de espanhol em caráter optativo (BRASIL, 2016), redesenhando, novamente, as formas e cores do espanhol no mosaico do ensino de LE brasileiro.

107 Ver reportagens tais como: “Lula na Espanha. Brasil quer trocar dívida por professor” – <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1510200522.htm>.

vizinhos de língua espanhola” (LAGARES, 2013, p. 185), essa Lei representa, outrossim, uma integração dos países que fazem parte do Mercosul. Essa integração demonstra, segundo Arnoux (2012), o papel fundamental que as políticas linguísticas exercem na/sobre a constituição de identidades regionais e no fortalecimento das relações entre os países.

Mobilizados, também, pela força dessa Lei que estabelece a oferta obrigatória do espanhol nos currículos brasileiros, o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias - *OCEM* (BRASIL, 2006) traz um capítulo sobre os Conhecimentos de Línguas Estrangeiras e outro dedicado apenas aos Conhecimentos de Espanhol. A abertura desse capítulo sobre o espanhol apresenta a seguinte reflexão:

Mais de uma vez o Espanhol esteve presente como disciplina em nossas escolas, porém essa nunca esteve tão claramente associada a um 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. Esse não é, no entanto, o único motivo para que se ofereça um ensino de Espanhol de qualidade, nem o mercado deve ser o objetivo fundamental para o ensino dessa língua (BRASIL, 2006, p.127).

A partir desse trecho das *OCEM*, percebemos uma preocupação em deixar claro para os professores – leitores alvo dessas Orientações – que a entrada do espanhol como disciplina

obrigatória em nossas escolas, foi uma estratégia política e econômica, mas que esse não deve ser o objetivo do seu ensino. Nesse sentido, o documento orienta que o professor tenha criticidade diante desse gesto político, abordando em sua sala de aula reflexões sobre

[...] **políticas**: formas de governo, estruturas governamentais, relações de poder e de soberania, direito ao voto, representações partidárias etc; **econômicas**: poder aquisitivo, orçamento – público, privado e pessoal [...] **línguas e linguagens**: questões relativas a políticas lingüísticas, à diversidade de línguas presentes nos diversos países, às línguas indígenas, ao seu reconhecimento e preservação, ao papel da língua estudada na formação do estudante (BRASIL, 2006, p. 159-150).

Assim, além da necessidade de esclarecer aos docentes os motivos que desencadearam a criação dessa política linguística, parece existir uma preocupação de que essa discussão esteja presente em sala de aula, possibilitando aos professores e aos alunos compreenderem algumas das questões que estão por trás da criação e implementação de políticas linguísticas. Essa compreensão, em nosso entender, pode se apresentar como um dos primeiros passos para que os professores possam interpretar as políticas com mais autonomia, seja aceitando, negando ou negociando-as.

Além dessas cores e formas advindas com o desenho do espanhol no mosaico brasileiro do ensino de LE, as OCEM trazem novas cores para esse mosaico, cores até então distantes das nossas políticas linguísticas no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, em escolas regulares. As OCEM, ao discutirem sobre os Conhecimentos em Línguas Estrangeiras, pontuam como habilidades a serem desenvolvidas na LE, a leitura, a escrita e a comunicação oral. O trabalho com a comunicação oral se justifica, segundo o documento,

pelo interesse que os alunos têm em aprender a oralidade do idioma e, também, pelo fato de que muitos concluintes do Ensino Médio buscarem o mercado de trabalho. Assim, tendo em vista que “o conhecimento básico de comunicação oral em Línguas Estrangeiras consta entre os requisitos para a seleção ao trabalho” (BRASIL, 2006, p. 119), essa habilidade não pode ser negligenciada. No caso, específico do espanhol, é orientado o uso das quatro habilidades (leitura, escrita, fala e compreensão oral), sem deixar de lado a compreensão do mercado de trabalho, mas com pouca ênfase para esse aspecto.

A presença da comunicação oral nas OCEM é influenciada, também, por causa do momento histórico-cultural em que vivíamos. Desde os anos 2000, a cada 04 anos dobrava o número de computadores no Brasil (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2014) e a partir de 2004 tivemos o *boom* das redes sociais com o surgimento do Orkut (2004), do Facebook (2004) e do Twitter (2006), o mundo estava, portanto, cada vez mais conectado e o inglês se apresentava como o idioma com maior abrangência nessa interação virtual. Nesse contexto, a ideologia que passava a vigorar entre a maioria da população era de que o inglês *abria as portas para o mercado de trabalho*. Assim, percebemos, mais uma vez, como as questões históricas e ideológicas afetam a criação de políticas linguísticas.

O fato de haver uma ênfase menor na orientação com relação ao mercado de trabalho, na parte específica do espanhol, pode ser interpretado devido a essa predominância do inglês no espaço digital, naquela época. Esse entendimento nos lembra da ideia discutida por Spolsky (2009) e Liddicoat (2013) de que as políticas linguísticas lidam com o valor das línguas dentro da sua comunidade de uso, por isso, em um mesmo documento, temos orientações diferentes para o ensino das línguas estrangeiras (por exemplo, inglês e espanhol), uma vez que elas representam valores diferentes no contexto social em que estão inseridas.

Para finalizar esse panorama nacional do ensino de LE, destacamos, a partir de Gimenez (2013), que apesar de muitas escolas brasileiras contemplarem o ensino da LE no Fundamental I (do 1º ano a 5º ano), e de constar, na Resolução CNE/CEB 7/2010, que “nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular” (BRASIL, 2010, Art. 31, Inciso I), não há diretrizes, parâmetros ou orientações curriculares que guiem o professor, nesse ensino. Tal cenário nos mostra que, apesar dos avanços, ainda existem lacunas a serem preenchidas no mosaico das políticas declaradas (SPOSLKY, 2009) do ensino de LE no Brasil.

Voltando nosso olhar para o local, discutimos, a seguir, algumas das *políticas declaradas* do ensino de LE no mosaico da Paraíba, Estado onde atuamos como professores de inglês e, portanto, solo de nossas ideologias.

3 Formas e cores no mosaico do ensino de LE paraibano

No mosaico paraibano, discutimos 03 políticas oficiais: Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PARAÍBA, 2006), Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba (PARAÍBA, 2010) e Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino (PARAÍBA, 2016).

Os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (PARAÍBA, 2006) foram elaborados a partir da orientação nacional para que os Estados criassem Referenciais Curriculares Estaduais, que pudessem contribuir para a organização curricular do Ensino Médio (PARAÍBA, 2006). Eles foram lançados no mesmo ano das OCEM, discutidas anteriormente, e, portanto, carregam consigo algumas das questões históricas e ideológicas que destacamos. Apesar

de serem lançadas no mesmo ano, os Referenciais paraibanos já citam as OCEM e apresentam algumas diferenças.

No texto dos Referenciais, referente à língua inglesa e à espanhola, são valorizadas as diversidades das variedades linguísticas, bem com a necessidade do uso da língua materna em sala de aula, assim como nas OCEM. No entanto, na parte de inglês, os Referenciais recomendam o ensino das práticas de escuta, leitura e produção textual escrita. A produção oral em língua inglesa, preconizada nas OCEM, não é recomendada nos Referenciais, pois, segundo o documento,

Entende-se que o **desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa** envolva ir além de prática de frases congeladas ou diálogo entre recepcionista de hotel e hóspede estrangeiro, como sugerem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.120-121), práticas que não atendem um real anseio do educando de se comunicar na língua inglesa. Nada impede, no entanto, que esses diálogos [...] sejam alvo de atenção nas práticas de escuta orientada e/ou leitura. Mas isso **não é desenvolver habilidade oral** (PARÁIBA, 2006, p.132).

Apesar de ressaltar uma possível superficialidade nas OCEM quanto ao trabalho com a oralidade, os Referenciais pontuam que nada impede o ensino dessas práticas orais, desde que sejam orientadas e contribuam para o letramento em língua inglesa. Tal discussão não acontece na parte referente ao ensino da língua espanhola, que recomenda a prática das 04 habilidades (compreensão e produção oral, leitura e escrita).

Esse cenário nos faz perceber que a ideologia do inglês como aquele que “abre portas para o mercado de trabalho”, que

permeava as OCEM e justificava o trabalho com a oralidade nessa perspectiva, não tem lugar nos Referenciais da Paraíba, talvez porque essa não fosse a ideologia que movimentava a sociedade paraibana em 2006, ou pelos menos não fosse a ideologia dos consultores que confeccionaram o texto dos Referenciais. A ideologia que pairava, ainda, era a de que a prioridade estava na leitura e na escrita, pois era o que os alunos necessitavam para passar nos exames de vestibular, além da ideologia, que parece viva até hoje em nossa sociedade, de que não se aprende a falar inglês na escola regular. As diferenças entre essas duas políticas, publicadas no mesmo ano, reafirmam o pensamento de Canagarajah (2013) de que as políticas não podem ser tratadas de forma descontextualizada, pois elas carregam as experiências e ideologias de grupos sociais específicos, em nosso caso, Brasil e Paraíba.

Ampliando as formas do mosaico do ensino de LE na Paraíba, em 2010 são publicados os Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba. Desde 1988 não havia uma mudança curricular no Ensino Fundamental do sistema estadual de ensino paraibano, assim, os Referenciais surgiram como uma necessidade há muito tempo anunciada, para dar conta das mudanças ocorridas na sociedade e no modo de fazer a educação.

O documento ressalta que o ensino da LE necessita priorizar as quatro habilidades da língua (compreensão e produção oral, leitura e escrita). Ao pensarmos no contexto vigente como influenciador dessa política, não podemos deixar de destacar, como também pontuado pelo próprio documento, o avanço da globalização e a ampliação do acesso à rede de internet, que grande parte da população tem acesso. Em 2010, por exemplo, o Brasil tinha 72 milhões de usuários da internet, ocupando o quinto lugar no mundo (AVELLAR e DUARTE, 2010). Com essa expansão do acesso à internet, ampliavam-se, igualmente, as possibilidades de interação

com outros idiomas, e o inglês ganhava cada vez mais força, como língua de prestígio no mundo virtual.

Além disso, esse documento destaca que as questões referentes à inclusão de pessoas com deficiência necessitam ser discutidas, bem como adaptações pedagógicas necessárias para que todos os alunos possam ter acesso ao conhecimento da LE¹⁰⁸. Essa temática, presente nos Referenciais da Paraíba, ressoa a ideologia vigente da inclusão escolar, da carência de um ensino que leve em consideração, também, as especificidades dos alunos com deficiência, para que o ensino e a aprendizagem da LE seja, de fato, para todos. Tal posicionamento tem contribuído, outrossim, para que muitos professores em formação inicial e continuada – em vários locais da Paraíba – ressignifiquem suas ideologias acerca do ensino de LE para pessoas com deficiência, mostrando não apenas que elas são capazes de aprender uma LE, mas também, que os docentes são capazes de lhes ensinar com eficiência. Assim, percebemos novamente, o quanto as ideologias são determinantes na construção de políticas linguísticas e o quanto essas, paralelamente, influenciam novas ideologias.

Por fim, ressaltamos as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino (PARAÍBA, 2016). O que nos chama a atenção nessa política, que prescreve o funcionamento das escolas paraibanas no ano letivo de 2016, é a reformulação na oferta do espanhol. Segundo o documento,

108 Apesar de não mencionar o trabalho com alunos com deficiência, as OCEM (BRASIL, 2006) abordam o processo de educação inclusiva em uma seção intitulada Inclusão/Exclusão – Global/Local. Nessa seção é destacada a importância da formação docente e da preparação da escola, em uma busca por atender às necessidades de todos os alunos, principalmente em termos de evasão escolar e inclusão digital.

O ensino da Língua Espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o estudante, acontecerá no turno oposto, quando houver formada pelo menos uma turma de 30 estudantes. É regulamentada pela lei nº 11.161/2005. Nas escolas da 1ª GRE onde não for possível formar uma turma com pelo menos 30 alunos, mas existindo a demanda, os estudantes deverão ser encaminhados para o Centro Estadual de Línguas¹⁰⁹ (PARAÍBA, 2016, p.44).

Percebemos, primeiramente, uma desvalorização do ensino da língua espanhola no Estado da Paraíba. Além disso, essa determinação vai de encontro à lei 11161/2005, discutida anteriormente, a qual estabelece no seu Art. 2º que “a oferta de língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos”. O fato de os alunos terem que se deslocar em horário oposto ao das aulas implica mais despesa financeira para eles, bem como pode ocasionar choques com outras atividades que queiram realizar.

Esse posicionamento das Diretrizes Operacionais parece indicar uma tentativa político-governamental de redução de gastos, diante da crise econômica que vive o país. Uma tentativa que afeta o desenvolvimento do ensino do espanhol com impactos negativos para alunos e professores – mais despesas para os estudantes e redução da carga horária para os docentes. O lugar do espanhol é, portanto, redesenhando no mosaico do ensino de LE da Paraíba,

109 Apesar dessa orientação, algumas escolas em nosso Estado continuam ofertando o ensino do espanhol, mesmo com turmas em que o número de alunos é inferior a 30. A negação dessa orientação política, por algumas de nossas escolas, evidencia, outrossim, a agentividade das instituições escolares na interpretação das políticas linguísticas, pois elas podem não apenas aceitar, mas negociar ou negar tais políticas.

com formas menores e cores mais apagadas. Essa decisão, imposta nas Diretrizes Operacionais, reforça o fato de que a criação de políticas linguísticas envolve questões econômicas (GRIN, 2009) e de poder (WOOLARD, 2007; LIDDICOAT, 2013).

Considerações finais

A discussão, aqui empreendida, nos conduziu por um percurso de muitas reformas, em que o mosaico das políticas do ensino de LE enfrentou períodos de descuido, mas também viveu e vive momentos cheios de vida e de cores.

Ao discutirmos algumas das políticas declaradas, dentro do mosaico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, constatamos não apenas o papel determinante do contexto social, histórico e cultural, na maneira como as políticas linguísticas educacionais vêm sendo construídas, mas o quanto as relações econômicas e político-governamentais e as ideologias vigentes em cada período ressignificam o papel da LE, na elaboração das políticas e na disseminação de novas ideologias linguísticas.

O estudo demonstra, igualmente, a relevância dos pressupostos da Política Linguística para uma melhor compreensão acerca do papel do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, ao longo das várias reformas. Essa compreensão de como funciona a criação das políticas de ensino de LE possibilita aos professores e demais envolvidos no ensino de línguas, um entendimento de que nem sempre as políticas declaradas são cumpridas, pois a necessidade dos alunos, por exemplo, muitas vezes diverge daquilo que é prescrito pela lei. Além disso, compreender o seu papel de agente de política linguística, proporciona ao professor não apenas um empoderamento, mas uma maior conscientização da sua responsabilidade no processo de criação e disseminação de políticas e ideologias linguísticas.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.) **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 19-34.

ARNOUX, E. “A linguística é fundamental para a integração regional”, afirma Elvira Arnoux. In: **Revista IHU on-line**, Set 2012. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/513456-a-linguistica-e-fundamental-para-a-integracao-regional-afirma-elvira-arnoux>>. Acesso em: 04 set. 2016.

AVELLAR e DUARTE. **Internet no Brasil 2010 (estatísticas)**. (2010). Disponível em: <<http://www.avellareduarte.com.br/fases-projetos/conceituacao/demandas-do-publico/pesquisas-de-usuarios-atividades-2/internet-no-brasil-2015-dados-e-fontes/internet-no-brasil-2010-dados-e-fontes/#>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

BONACINA-PUGH, F. Researching ‘practiced language policies’: insights from conversation analysis. **Language Policy**, v. 11, n. 3, p. 213-234, 2012.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 30 jan. 2016.

_____. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em:



http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm.

Acesso em: 30 jan. 2016.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.**

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 30 jan. 2016.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Brasília, DF, 2005.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 30 jan. 2016.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 2006.

_____. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.**

Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: 2010.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 30 jan. 2016.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art13. Acesso em: 12 out. 2016.



CÁCERES, G. H. Políticas linguísticas em uma escola pública de ensino médio e tecnológico: a oferta de línguas estrangeiras. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 53, n. 1, p. 103-129, jan./jun. 2014.

CALVET, L.-J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

_____. **As Políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CANAGARAJAH, S. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, C. *et al.* (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. São Paulo: Pontes, 2013. p. 43-61.

CHAGAS, R. V. C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CHAGURI, J. P. Configurando a história: os sentidos e a política do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n.1, abr., 2012.

COOPER, R. L. **Language Planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Línguas estrangeiras: para além do método**. Cuiabá: EDUFMT, 2008, p. 19-54.

DAY, K. Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. **Revista Escrita**, n. 15, p. 1- 13, 2012.



DAY, K.; SAVEDRA, M. M. G. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: questões de ordem político-linguísticas. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 560-567, jan./mar. 2015.

DEL VALLE, J. Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español. In: DEL VALLE, J. (Org.). **La lengua, ¿patria común?: ideas e ideologías del español**. Madrid: Vervuert, 2007. p. 13-29.

FISHMAN, J. (Org.). **Advances in Language Planning**. The Hague: Mouton, 1974.

Fundação Getúlio Vargas. **Resultados da 25ª Pesquisa Anual da FGV-EAESP-CIA, 2014: Mercado Brasileiro de TI e Uso nas Empresas**. (2014). Disponível em: <<http://eaesp.fgvsp.br/sites/eaesp.fgvsp.br/files/pesqti-gvcia2014noticias.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2016.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C. *et al.* (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. São Paulo: Pontes, 2013. p. 199-218.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere [Prison Notebooks]**. Turin: Instituto Gramsci, 1975.

GRIN, F. Economic Considerations in Language Policy. In: RICENTO, T. (Org.). **An introduction to language policy: theory and method**. MA, USA: Blackwell, 2009. p. 77-94.

KACHRU, B. B. Standards, codification, and sociolinguistic realism: the English language in

the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON H. (Orgs.) **English in the World: teaching and learning the language and the literature.** Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KROSKRITY, P. Language Ideology. In: DURANTI, A. (Org.) **A companion to linguistic anthropology.** Malden/ MA/ USA: Blackwell Publishing, 2004. p. 496-517.

LAGARES, X. C. Ensino de espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICOLAIDES, C. *et al.* (Orgs.). **Política e políticas linguísticas.** São Paulo: Pontes, 2013. p. 181-198.

LEFFA, V. J. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. **Contexturas - APLIESP**, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIDDICOAT, A. J. **Language-in-education policies: the discursive construction of intercultural relations.** Canada, Multilingual Matters, 2013.

MARIANI, B. **Colonização linguística.** Campinas: Pontes, 2004.

MAZZANTE, F. P. O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p. 71-81, set. 2005.

MENKEN, K.; GARCÍA, O. Moving forward: ten guiding principles for teachers. In: _____. (Orgs.). **Negotiating language policies in schools.** New York: Routledge, 2010. p. 262-268.



NOGUEIRA, F. M. G. **Ajuda Externa para a Educação Brasileira:** da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: Edunioeste, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.) **Caminhos e colheitas:** ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 53-84.

PARAÍBA. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba:** linguagens, códigos e suas tecnologias. João Pessoa: SEEC, 2006.

_____. **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental da Paraíba.** João Pessoa: SEEC, 2010.

_____. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino - 2016.** João Pessoa: SEEC, 2016.

PICANÇO, D. C. L. **História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990).** Curitiba: UFPR, 2003.

RODRIGUES, F. C. **Língua viva, letra morta:** obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. São Paulo: Humanitas, 2012.

SANTOS, E. S. S. O ensino da língua inglesa no Brasil. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 1, n.1, p. 1-7, dez., 2011.

SCHIFFMAN, H. F. **Linguistic culture and language policy.** London: Routledge, 1996.



SHOHAMY, E. Expanding language policy. In: _____.
Language policy: hidden agendas and new approaches.
London: Routledge, 2006. Cap. 3, p. 45-58.

SOUSA, S. C. T.; ROCA, M. P. **Políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SPOLSKY, B. **Language Policy.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. Towards a theory of language policy. In: _____.
Language management. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. Cap. 1, p. 01 -09.

VIDOTTI, J. J. V. **Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa.** 2012. 245f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

WOOLARD, K. A. La autoridad lingüística del español y las ideologías de La autenticidad y el anonimato. In: DEL VALLE, J. (Org.). **La lengua, ¿patria común?:** Ideas e ideologías del español. Madrid: Vervuert, 2007. p. 129-142.



CAPÍTULO 6

“ALL WITH CONDOM”

AS PROFISSIONAIS DO SEXO NA

SALA DE AULA: uma questão de política linguística, poder e negócios

*Patrícia Silva Rosas de Araújo**

“[...] as pessoas se dedicam à tarefa de aprender línguas estrangeiras porque querem subir na vida [...] quem domina uma língua estrangeira é admirado como pessoa culta e distinta.” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 65)

Discussão inicial

O presente artigo tem a finalidade de discutir as crenças das profissionais do sexo sobre o aprendizado de uma língua estrangeira. O estudo sustenta-se na noção de política linguística de Spolsky (2004, 2009, 2012), bem como em conceitos como língua, poder e mercado linguístico (BOURDIEU, 2003), uma vez que língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas também um instrumento de poder. Assim, desenvolver estratégias para fazer negócios em outra língua é ponto crucial nas relações de trabalho atualmente. É nesse sentido que destacamos a iniciativa que a Associação das Prostitutas de Minas Gerais (Aprosmig) e que a *Asociación de Mujeres Meretrices de la Argentina* (AMMAR) têm demonstrado ao oferecer cursos de idioma, especialmente o inglês, para capacitar suas associadas frente ao mercado competitivo do sexo.

* Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Contato: letrasrosas@hotmail.com



Diante de tanta repercussão midiática sobre o fato de as profissionais do sexo quererem aprender outra língua¹¹⁰, pretendíamos olhar para esse fato encarando-o enquanto objeto de estudo, daí nosso espírito investigativo gerou a seguinte pergunta de pesquisa: que crenças as profissionais do sexo demonstram sobre o aprendizado de uma língua estrangeira em função de seus clientes estrangeiros?

Desse ponto de vista, nosso trabalho se torna relevante porque traz à baila questões importantes no campo da Política Linguística, uma vez que discute sobre língua e seus entornos: poder, mercado de trabalho, além de trazer à tona um grupo socialmente marginalizado e seus anseios com relação à aprendizagem de outro idioma.

Nosso trabalho se insere na perspectiva qualitativa de base descritivo-interpretativista. A entrevista se deu através do seguinte questionário semiestruturado, conforme está ilustrado no Quadro 1.

110 Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/02/1416548-fluentes-no-amor-prostitutas-estudam-ingles-para-a-copa.shtml>>. Acesso em: 23 out. 2015.

QUADRO 01: Questionário semiestruturado aplicado às participantes da pesquisa.

Idade: _____ (opcional)

Escolaridade: () Nível Fundamental () Nível Médio

() Nível Superior (opcional)

1. É comum você atender a clientes estrangeiros?
2. Você sente/sentiu a necessidade de aprender uma segunda língua para o exercício da sua profissão? Caso positivo, que língua?
3. Saber uma segunda língua é importante para você? Por quê?
4. Você participou de algum curso de idioma em preparação para receber clientes estrangeiros durante eventos que aconteceram no Brasil como é o caso da Copa do Mundo de 2014? Em caso afirmativo:
 - a) Que órgão, instituição, ou associação ofereceu o curso?
 - b) Qual a duração do curso?
 - c) Você chegou a concluir?
 - d) O curso lhe ajudou a lidar com os clientes estrangeiros? Explique como.
5. Você tem planos para continuar estudando (ou começar a estudar) uma segunda língua? Por quê?

Use o espaço abaixo para fazer algum comentário pertinente sobre o assunto deste questionário que não foi contemplado nas perguntas. (OPCIONAL)

FONTE: Elaborado pela própria autora.



Como se observa, o questionário é bastante sucinto e objetivo. Optamos por questões discursivas porque queríamos que as participantes se expressassem com riqueza de detalhes, deixando pistas de suas crenças sobre o curso que fizeram. Algumas conseguiram responder além do que perguntávamos, outras se limitaram a responder com apenas uma ou duas palavras, sem justificar e/ou expandir suas respostas. Nenhuma das entrevistadas utilizou o espaço opcional.

Como dito anteriormente, participaram dessa pesquisa duas associações de profissionais do sexo: a Aprosmig e a Ammar. A participação da primeira deve-se ao fato de que esta ganhou notoriedade na mídia brasileira e, até estrangeira, ao oferecer curso de inglês em preparação para a Copa do Mundo de 2014. A segunda deve-se ao fato de que, na oportunidade de feitura do doutorado-sanduíche (2014), na Universidade de Buenos Aires, pudemos conversar com as associadas da Ammar, e, a título de curiosidade, numa conversa informal, perguntamos se elas também participavam de algum curso de idioma em função dos seus clientes estrangeiros. Descobrimos, então, que a associação inspirada na iniciativa da Aprosmig, também estava oferecendo curso de inglês para suas associadas. Daí resolvemos fazer esse trabalho com base nas experiências dessas duas associações.

Nesse contexto, nosso *corpus* é formado por um conjunto de entrevistas realizadas por meio de questionários aplicados nos dias 08 e 10 de setembro de 2014, nas associações Aprosmig (Brasil) e Ammar (Argentina). Na Aprosmig, o questionário foi respondido oralmente via telefone¹¹¹, na Ammar o questionário foi entregue

111 Responder o questionário oralmente via telefone foi opção da entrevistada que alegou não saber manusear o computador, além disso, a distância entre pesquisadora (Campina Grande/PB) e colaboradora (Belo Horizonte/MG) não permitiu uma entrevista presencial.

diretamente as entrevistadas. No total, tivemos o retorno de 11 questionários, 1 da Aprosmig e 10 da Ammar.

Destacamos que todas as entrevistadas foram solícitas com a pesquisadora e num tom descontraído colaboraram com a realização deste trabalho.

1 A Política Linguística como um campo dos estudos

A área de investigação denominada Política Linguística é um campo relativamente recente, ao menos no sentido institucional, e, segundo Ribeiro da Silva (2011), não há um consenso em relação à terminologia específica da área. 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*). Na literatura brasileira é mais frequente a utilização da expressão “Política Linguística” para designar o processo em sua totalidade, isto é, a política e o planejamento linguístico (MAHER, 2008, 2010).

Spolsky (2004, 2009, 2012), por sua vez, apresenta a política linguística a partir de três dimensões: práticas (*practices*), crenças (*beliefs and ideology*) e gestão das línguas (*language management*). As práticas ocorrem na comunidade, independente da política linguística oficial. Essas práticas podem confirmar a política linguística oficial ou contrariá-la. Referem-se também às escolhas que os falantes fazem, de maneira mais ou menos consciente, quanto à variedade e/ou língua utilizada (num contexto multilíngue) em determinadas situações cotidianas. Como exemplo temos o uso recorrente de expressões da oralidade nos textos escritos formais (aí, né...), o uso

do internetês em redações escolares, mesmo havendo cobrança da norma padrão por parte dos professores, dentre outras.

As crenças (*beliefs and ideology*) se referem às ideologias sobre a língua(gem) que subjazem às políticas, podendo os falantes formar um consenso ideológico sobre o prestígio ou desprestígio de determinadas variedades, variantes ou línguas. Como exemplo, podemos citar o *status* de uma língua sobre outra, como no caso do inglês. Os usuários atribuem grande valor a essa língua e espera receber dela benefícios econômicos e sociais resultantes dessa aprendizagem, como demonstraremos mais adiante.

Já a gestão das línguas (*language management*), por sua vez, refere-se às ações específicas que objetivam manipular o comportamento linguístico de dada comunidade ou indivíduo. Abarca as decisões conscientes de intervenção na(s) língua(s) por uma determinada figura de autoridade (seja um indivíduo ou um grupo, ou uma instituição, Estado) podendo ser realizada através de leis, decretos, acordos, tratados. Como por exemplo, a implantação¹¹² das escolas bilíngues na cidade de Campina Grande/PB no ano de 2017, pela gestão municipal. Tais escolas atendem nos turnos manhã e tarde realizando atividades em português e inglês. Com a criação dessas escolas objetiva-se mudar os comportamentos linguísticos dos alunos, tornando-os proficientes em duas línguas.

Em nosso artigo nos deteremos a discutir as “políticas linguísticas percebidas” (expressão cunhada por BONACINA-PUGH, 2012), ou seja, as crenças das profissionais do sexo sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira para lidar com seus clientes estrangeiros.

112 Disponível em: <<http://www.resumopb.com/noticia/romero-entrega-segunda-escola-publica-bilingue-de-campina-grande.html>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

2 A gestão de língua nas relações de trabalho

Segundo Bourdieu (2003, p. 148), “a língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados e reconhecidos.” Assim, se institui a competência linguística no seu sentido completo, ou seja, competência como direito à palavra, pois não se fala a qualquer um e qualquer um não pode tomar a palavra; as condições sociais da instauração do discurso determinam quem pode falar (de fato e de direito), a quem e como (a exemplo de uma cerimônia de casamento). De acordo com o autor, “O discurso supõe um emissor legítimo dirigindo-se a um destinatário legítimo, reconhecido e reconhecedor” (BOURDIEU, 2003, p. 149).

Nessa perspectiva, as características de um discurso legítimo devem preencher os pressupostos tácitos de sua eficácia: ele é pronunciado por um locutor legítimo (sermão/padre, poesia/poeta etc.); ele é anunciado numa situação legítima, isto é, no mercado que convém (no oposto do discurso do louco, uma poesia lida na Bolsa de Valores) e dirigida a destinatários legítimos. Desse modo, a produção é comandada pela estrutura do mercado, ou seja, pela autoridade linguística com poder que confere às relações de produção linguística uma forma de poder.

Para Bourdieu (2003), o discurso é um bem simbólico que pode receber valores muito diferentes segundo o mercado em que ele está colocado. Assim, a competência linguística (como toda competência cultural) só funciona como capital quando está em relação com determinado mercado (ou campo): como prova disso, estão os efeitos globais da desvalorização linguística que podem operar-se, ou brutalmente (após uma revolução política), ou insensivelmente (por uma lenta transformação das relações de

força materiais e simbólicas, como, por exemplo, a desvalorização progressiva do francês em relação ao inglês no mercado internacional) nas línguas.

Bourdieu (2003) ainda lembra que toda língua tem seu valor, sua cotação econômica. E quem se interessa em defender um capital ameaçado (seja uma língua ou outro componente da cultura) deve saber que travará uma luta contínua, pois não se pode salvar a competência sem salvar o mercado, isto é, o conjunto das condições sociais de produção e de reprodução dos produtores e dos consumidores. A língua só vale dentro do mercado e segundo o autor, “uma língua vale tanto quanto aqueles que a falam, isto é, dentro das relações de força econômica e culturais, o poder e a autoridade dos detentores da competência correspondente” (BORDIEU, 2003, p. 153). Assim, todas as línguas se equivalem linguisticamente, mas não socialmente. Quando uma língua domina o mercado, é em relação a ela tomada como norma, que se definem, ao mesmo tempo, os preços atribuídos às outras expressões e o valor das diferentes competências.

3 O inglês e sua representatividade no mundo globalizado

É inquestionável que o mundo contemporâneo é o mundo da globalização. E a globalização, como assinala Ortiz (2006, *apud* ASSIS-PETERSON, COX, 2007, p.6), “declina-se preferencialmente em inglês. Digo, preferencialmente, pois a presença de outros idiomas é constitutiva de nossa contemporaneidade, mesmo assim, uma única língua, entre tantas, detém uma posição privilegiada”. As participantes da nossa pesquisa, por exemplo, estão tão convictas da dominação econômica, política e cultural dos EUA, que seus discursos corroboram as crenças sobre o inglês, assegurando seu *status* de língua global.

A língua inglesa se consolidou como a terceira língua mais falada no mundo, atrás apenas do chinês e do hindu. Ganhou tal hegemonia linguística depois da Segunda Guerra Mundial, quando os Estados Unidos se tornaram a maior potência político-econômica mundial. Hoje é a que mais cresce no mundo em termos de número de falantes e esse crescimento deve-se à importância que esta língua desempenha atualmente, uma vez que é a língua da tecnologia, dos negócios, da ciência, do turismo, do cinema.

De acordo com Moita Lopes (2005), atualmente, mais de 1 bilhão de pessoas em todo o mundo aprendem inglês, sendo que 375 milhões falam inglês como primeira língua e 750 milhões usam o inglês como segunda língua. Assim, é interessante notar que o número de pessoas que usam o inglês como segunda língua é muito maior do que o número de falantes nativos desse idioma.

Contudo, o avanço da língua inglesa tem sido alvo de diferentes interpretações. Sobre isso, Rajagopalan (2005) apresenta algumas considerações. A primeira diz respeito à rejeição sumária do inglês. Atitude que busca erguer uma muralha de rejeição psicológica contra o idioma e tudo o que ele representa, ancorada talvez na desconfiança a respeito das pretensões dos Estados Unidos em fazer intromissões nos assuntos internos de outros países. A segunda consideração diz respeito à aceitação resignada do avanço do inglês. Na aceitação pura e simples do idioma está a argumentação de que não há o que fazer diante de sua expansão no mundo, acoplada ao poderio econômico, político, militar e cultural do mundo anglófono após a Segunda Guerra Mundial.

Diferentemente da rejeição sumária ou da aceitação pura e simples do inglês, Rajagopalan (2005) discute um contrapeso: a adoção de outro idioma de grande aceitação ao redor do mundo que possa ser utilizado como língua franca, a exemplo do espanhol (a segunda língua mais difundida no mundo, depois do inglês), ou a conscientização da ideologia que se esconde por trás da expansão

da língua inglesa, buscando dominá-la em vez de se deixar dominar por ela. Em outras palavras, ter em mente o melhor aproveitamento da situação em prol dos interesses de curto, médio e longo prazo. Uma ilustração é o uso do inglês em e-mails translinguísticos e em músicas do *rap* brasileiro com a finalidade de reinventar a vida local, construindo “[...] outra globalização, anti-hegemônica, em performances linguístico identitárias inovadoras nos fluxos da fronteira.” (MOITA LOPES, 2008, p. 309).

A partir dessa discussão, Rajagopalan (2005) também nos chama a atenção para o fenômeno do *World English* (a língua inglesa tal qual vai se expandindo no mundo inteiro), uma realidade que pode ser comprovada ao redor do mundo (nos aeroportos, em eventos esportivos, congressos acadêmicos etc.). Esse fenômeno, segundo o autor, não é simplesmente a língua inglesa que se tornou uma língua mundial. Deve-se levar em consideração que a língua inglesa que circula no mundo, que serve de comunicação entre os diferentes povos, não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja.

O *World English* é um fenômeno linguístico *sui generis*, pois dois terços dos usuários do inglês são não-nativos. E segundo destaca Rajagopalan (2005), ao longo de sua expansão como língua internacional, o *World English* vai perdendo o vínculo com a cultura anglo-saxã, tornando-se assim um espaço de contestação, de reivindicação dos direitos de subversão e não de submissão.

É por essa razão que se torna cada vez mais urgente entender o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Desse modo, Moita Lopes (2003) diz que é preciso entender o mundo em que se vive para poder agir socialmente nele. Supomos que as profissionais do sexo em discussão despertaram para essa contemporaneidade e buscam se capacitar, através da aprendizagem

do inglês, para se tornar mais competitivas no mercado do sexo. Elas percebem que seu trabalho está dentro da lei da oferta e procura. Logo, quem se capacita tem maiores chances de se manter no mercado, haja vista a concorrência também ser uma realidade nessa área.

4 As associações das profissionais do sexo em seus contextos socioculturais

É fundamental entender os contextos socioculturais onde estão situadas cada associação, pois elas são percebidas a partir das crenças, ideologias, religiões, legislações e culturas de suas sociedades. É o contexto sociocultural que determina que tipo de recepção terá essas associações entre os seus cidadãos.

Silva (2008), por exemplo, destaca a predominância de três sistemas legais sobre prostituição no mundo: o Abolicionismo, o Regulamentarismo e o Proibicionismo. A maioria dos países, como o Brasil, adota o Abolicionismo. Nesse sistema, quem está na ilegalidade é o empresário, ou patrão, e não há qualquer proibição em relação a alguém negociar sexo e fantasia sexual. Já no Regulamentarismo, a profissão é reconhecida e regulamentada. Uruguai, Equador, Bolívia e outros países sul-americanos adotam esse sistema, assim como Alemanha e Holanda. O Proibicionismo é adotado por pouquíssimos países, mas, como é o sistema vigente nos Estados Unidos, com sua poderosa indústria cultural, é muito conhecido. É ilegal prostituir-se e tanto a prostituta quanto o dono de casa de prostituição e até cliente são puníveis pela lei. É o caso da Argentina, por exemplo.

No entanto, a globalização, as novas tecnologias de comunicação e informação e as novas formas na organização do mercado vêm alterando o mundo do trabalho e exigindo dos trabalhadores o desenvolvimento de novas competências para o exercício de sua

profissão. O próprio conceito de ocupação tem-se modificado e, conseqüentemente, a classificação de ocupações necessitou de atualizações e revisões que refletissem essas mudanças.

A Classificação Brasileira de Ocupação¹¹³ (CBO), por exemplo, passou por uma intensa revisão, e a nova versão resultante, a CBO – de 09 de outubro de 2002-, regulamentada pela Portaria do Ministério do Trabalho nº 397, introduziu novos conceitos como o de família, de ocupações, apresentando uma estrutura mais simples e enxuta que a da CBO – 1994.

No nº 5198-05 da CBO 2002, encontramos uma descrição sobre as profissionais do sexo.

Títulos

5198-05- Profissional do sexo

Garota de programa, Garoto de programa, Meretriz, Messalina, Michê, Mulher da vida, Prostituta, Trabalhador do sexo.

Descrição sumária

Buscam programas sexuais; atendem e acompanham clientes; participam em ações educativas no campo da sexualidade. As atividades são exercidas seguindo normas e procedimentos que minimizam a vulnerabilidade da profissão.¹¹⁴

Nesse sentido, a legalização da prostituição no Brasil significará não a discriminação (que já existe), mas a admissão da prostituição como profissão, implicando, por exemplo, o pagamento de imposto profissional por parte dessas profissionais.

113 Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/ResultadoFamiliaAtividades.jsf>>. Acesso em: 26 jun. 2014

114 Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloA-Z.jsf>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

4.1 A Aprosmig

A Associação das Prostitutas de Minas Gerais (Aprosmig) tem sede na região central de Belo Horizonte. Foi fundada em 9 de abril de 2009 e segundo informações dos seus portais oficiais¹¹⁵, tem a missão de representar as prostitutas que exercem a profissão em hotéis, boates e ruas, bem como os profissionais autônomos que trabalham em locais e ambientes diversos de Minas Gerais; defender os interesses de seus representados levando as reivindicações aos órgãos e autoridades competentes para efetivação de seus anseios e preocupações; promover a união dos cidadãos e articulações de entidades e organizações cujos objetivos se identifiquem com os estabelecidos pela associação, em nível local, municipal e estadual intercambiando com outras entidades.

A Aprosmig ganhou destaque na grande mídia em 2013 após anunciar cursos de idiomas em preparação para dois grandes eventos internacionais no Brasil: a Copa das Confederações de 2013 e a Copa do Mundo de 2014. Belo Horizonte recebeu três partidas da Copa das Confederações (15 a 30 de junho de 2013) e seis da Copa do Mundo em 2014. As autoridades estimaram em 40.000 o número de turistas que visitaram a capital mineira em junho de 2013 e 355 mil em 2014¹¹⁶.

Segundo informações da vice-presidente da Aprosmig¹¹⁷, é comum a associação oferecer cursos de capacitação para suas associadas. Em 2013, estavam planejando oferecer o curso de

115 Disponível em: <http://aprosmig.zip.net/index.html>. Acesso em: 09 nov. 2016; Disponível em: <https://www.facebook.com/aprosmig/info>. Acesso em 09 nov. 2016.

116 Disponível em: <http://www.copa2014.gov.br/pt-br/noticia/balanco-belo-horizonte-contabiliza-receita-direta-de-r-451-milhoes-com-turistas-durante-a>. Acesso em: 09 nov. 2016.

117 Conforme declarou durante conversa via telefone, dia 08/09/2014.



Educação de Jovens e Adultos (EJA), haja vista boa parte das associadas não terem a formação básica completa. Mas devido à Copa do Mundo de 2014, surgiu a ideia de oferecer o curso de idioma. A ideia foi aprovada em reunião e o curso teve início em março de 2013 e durou até a primeira semana depois do mundial de 2014.

A Aprosmig contou com a colaboração de professores voluntários para ministrar os cursos de idiomas (inicialmente o curso de inglês e posteriormente francês, italiano e espanhol). De início contava com 12 professores voluntários, na maioria professores de escolas de idioma. No entanto, depois dos primeiros meses do curso, apenas um professor continuou e a língua de maior interesse foi o inglês.

Em outubro de 2016, a Aprosmig volta a causar polêmica na mídia¹¹⁸ em função da inauguração do Museu do Sexo das Putas¹¹⁹, projeto contemplado com recursos do 12º Programa Funarte de Artes Visuais. Esse projeto emergiu a partir do encontro entre prostitutas e artistas. De 7 a 12 de outubro de 2016, o Museu mostrou trabalhos de diferentes linguagens e formatos - vídeo, *performance*, fotografia, grafite, radionovela, entre outros.

118 Disponível em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2016/10/museu-do-sexo-conta-historias-das-prostitutas-da-guaicurus-em-bh.html>; <http://blogdoarcanjo.blogosfera.uol.com.br/2016/10/07/museu-do-sexo-das-putas-reune-prostitutas-e-artistas-em-bh/>; <http://www.otempo.com.br/divers%C3%A3o/magazine/a-arte-pulsa-na-rua-guaicurus-1.1383382>; <https://www.ufmg.br/online/radio/arquivos/045533.shtml>; <http://www.leija.com/cultura/2016/10/11/arte-e-performance-no-museu-do-sexo-das-putas/>; <http://www.folhape.com.br/folhape/nwsPrint.aspx?mId=2089>. Acesso em: 09 nov. 2016.

119 Disponível em: <http://museudasputas.wixsite.com/museu>. Acesso em: 09 nov. 2016.



As exposições do museu foram resultado de uma imersão de 30 dias (desde setembro de 2016) feita por dez artistas e pesquisadores no hotel Stylus, um dos muitos da região da Guaicurus (a mais tradicional zona de prostituição da capital mineira), onde cerca de três mil profissionais do sexo trabalham, segundo a Aprosmig.

A partir dessa imersão, os artistas e pesquisadores desenvolveram trabalhos artísticos, especialmente por meio da convivência com as prostitutas. O intuito do Museu do Sexo das Putas, segundo informações do site da Aprosmig¹²⁰, é ampliar o conceito museológico, para que não fiquem restritos a grupos sociais mais intelectualizados.

Além disso, a Aprosmig desenvolve e participa de diversas atividades que dão visibilidade à associação, como por exemplo, o Miss Prostituta e o PUTA DEI/DAY (alusão ao Dia Internacional da Prostituta – 02 de junho).

4.2 A Ammar

A *Asociación de Mujeres Meretrices da Argentina* nasceu, segundo informações do site oficial¹²¹, em resposta ao constante assédio e a violência da polícia. Surgiu no final de 1994 e é considerada a primeira associação das profissionais de sexo da América Latina. Em 1995, entrou para a Confederação dos Trabalhadores Argentinos (CTA), organizando-se como um sindicato. Dentre seus objetivos, destacam-se: a) Lutar contra a corrupção e o abuso institucional, especialmente abuso cometido pela polícia; b) Conquistar a revogação do Código em vigor no país que criminaliza o trabalho sexual.

120 Disponível em: <http://musedasputas.wixsite.com/museu/historias>. Acesso em: 10 nov. 2016.

121 Disponível em: www.ammar.org.ar. Acesso em: 10 nov. 2016.



Durante os mais de vinte anos de existência, a Ammar já acumula algumas conquistas, entre elas, foi a primeira na história a apresentar uma sessão plenária na Conferência Internacional sobre a Aids, no México, em 2008; foi vencedora do Prêmio Fita Vermelha pelo trabalho ao combate ao HIV durante a XVIII Conferência Internacional de Aids, realizada na Áustria em 2010.

Apesar de a Ammar existir há bastante tempo e lograr de visibilidade em diversos países e em organizações não governamentais, na Argentina é adotado o sistema de Proibicionismo, sendo ilegal prostituir-se. De acordo com o artigo 68 do Código de Contravenção de Buenos Aires e do artigo 15 da Lei 13.482, a pessoa que pratica tal atividade pode ser detida e cumprir de 5 (cinco) a 30 (trinta) dias na prisão.

O Brasil, por sua vez, concebe de forma diferente, pois a prostituição está entre as ocupações previstas pelo Ministério do Trabalho na CBO e atualmente está sob análise na Comissão de Direitos Humanos e Minorias a proposta (PL 4211/12) do deputado federal Jean Wyllys (PSOL-RJ) que regulamenta a atividade dos profissionais do sexo.

Os contextos socioculturais no qual estão inseridas as associações nos permitem dizer que, embora tenham logrado êxito em termos de visibilidade e legislação, a prostituição é deslegitimada socialmente, logo, as prostitutas, ainda que assumam outros papéis sociais (mães, esposas, filhas etc.), esses são desconsiderados, sobrepondo a valoração de prostituta em detrimento das demais dimensões da sociabilidade.

Na seção seguinte, analisamos as entrevistas realizadas, para fins deste trabalho, com 11 profissionais do sexo.

5 As Políticas linguísticas percebidas nas vozes das profissionais do sexo

Nesta seção, analisaremos os dados coletados. Estes foram obtidos por meio de entrevistas realizadas através de questionário com 1 profissional do sexo da Aprosmig (Belo Horizonte) e 10 trabalhadoras sexuais da Ammar (Buenos Aires).

Com relação à entrevistada da Aprosmig, destacamos que o questionário foi aplicado oralmente via telefone. Já as entrevistadas da Ammar responderam o questionário por escrito e nos entregaram posteriormente a aplicação.

As entrevistadas estavam na faixa etária entre 20 e 57 anos de idade. Sobre o nível de escolaridade, 5 não responderam, 3 afirmaram ter concluído o Ensino Médio e 3 declaram estar cursando o curso superior (não assinalaram o curso). Vejamos a seguir, como as entrevistadas responderam as demais perguntas do questionário. Analisaremos os dados de acordo com as categorias temáticas que se sobressaíram nos textos.

a) O apagamento da língua de fronteira em detrimento da língua comercial

Uma das entrevistadas, quando questionada sobre o porquê de aprender uma segunda língua, responde: “Saber uma segunda língua é importante sim, porque o inglês é uma língua mundial” (entrevistada da Aprosmig). A resposta nos faz questionar sobre as políticas linguísticas percebidas nos países da América Latina com relação à expansão da língua espanhola, embora haja um conjunto de políticas linguísticas declaradas (oficiais) para incentivar o ensino e aprendizagem das línguas portuguesa e espanhola nos países que constituem o Mercado Comum do Sul (Mercosul). Isso porque desde

a criação do Mercosul, em 1991, objetiva-se forjar uma identidade regional na qual as línguas portuguesa e espanhola¹²² têm um papel fundamental nesse processo. Segundo Chiavarino (2015),

A educação aparecia, deste modo, como um âmbito privilegiado na consolidação e na projeção da integração; e, assim como se destacou o papel central que ocupa o ensino escolar do espanhol e do português para estimular o conhecimento mútuo entre os países da região [...] ¹²³ (CHIAVARINO, 2015, p. 51-52).

Pela sua extensão o Brasil faz fronteira com praticamente todos os países da América do Sul, exceto Chile e Equador. Então, nos perguntamos o porquê da preferência pela língua inglesa, ao invés da língua espanhola para o Brasil ou da língua portuguesa - ou o português brasileiro para os demais países latino-americanos, quando o assunto é aprender novo idioma. Pensamos que seja a crença do inglês que se impõe como língua mundial e que está associada a ideias de modernidade, progresso, tecnologia, comunicação ampla. Essa “escolha” pela língua inglesa é tomada como natural e até neutra. De acordo com Pereira (2000, p. 16), “[...] a referência à competição vencida pela língua inglesa contra outras línguas é ideológica e

122 Os primeiros colonizadores da América Latina foram Portugal e Espanha, assim, os dois principais idiomas oficiais utilizados são o espanhol e o português. O primeiro usado em quase todo o território latino-americano, o segundo em único país, cuja extensão é de aproximadamente a metade da extensão dos países hispanofalantes (Brasil).

123 No original: “La educación aparecia, de este modo, como un ámbito privilegiado em la consolidación y la proyección de la integración; y, así, como se há destacado el papel central que ocupa la enseñanza escolar del español y el portugués para estimular el conocimiento mutuo entre los países de la región [...]”. (CHIAVARINO, 2015, p. 51-52).

sugere que a língua inglesa atingiu predomínio em diversas áreas onde antes essas línguas eram dominantes.”

Isso se ratifica também na fala de outra entrevistada, quando questionada sobre o atendimento a clientes estrangeiros: “Sim, tenho muitos clientes estrangeiros, principalmente do Haiti, Argentina, Colômbia, Uruguai e Venezuela” (entrevistada da Aprosming). Percebemos nesse discurso, mais uma vez, a crença na supremacia da língua inglesa sobre os demais idiomas, uma vez que aprender uma segunda língua é aprender o inglês, mesmo quando seus clientes não são falantes dessa língua.

Sobre essa falta de integração linguística nos países da América Latina, Arnoux e Nothstein (2014) apontam a necessidade de se fortalecer o bilinguismo espanhol-português nessa região. E aponta que, com a crise europeia e o fortalecimento dos países latinoamericanos, a Espanha tem buscado assumir uma função de liderança, desestabilizando as estratégias de expansão do inglês nessa região, ainda que não as anulem. As autoras ainda dizem que “para que a dimensão glotopolítica dos projetos políticos estratégicos dos países da região possa dar lugar a uma ação de importância, é necessária, além de legislações, as propostas e recursos educativos, para refletir sobre os aspectos ideológicos e atuar neste campo”¹²⁴ (ARNOUX; NOTHSTEIN, 2010, p. 19).

Nesse sentido, corroboramos com a opinião de Roca, Sousa e Ponte (2018, p. 20) quando afirmam que “[...] sem o ‘convencimento’ dos destinatários não há política linguística possível. Não se trata de uma tarefa fácil ou de resultados palpáveis, já que estes imaginários

124 No original: “para que la dimensión glotopolítica de los proyectos políticos estratégicos de los países de la región pueda dar lugar a accioone de envergadura es necesario, más allá de legislaciones, a cuerdos, propuestas educativas y recursos, reflexionar sobre los aspectos ideológicos y actuar em esse campo”.

são frutos de longos processos históricos e ideológicos.” No Brasil, esse processo histórico é bem visível na aprovação da Lei 13.415 de 2017 que alterou o art. 26 §5º da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que estabelecia a oferta obrigatória de pelo menos uma língua estrangeira a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, e que revogou a Lei 11.161 de 2005, que estabelecia a oferta obrigatória da língua espanhola no Ensino Médio. Através dessa lei ficou instituído o ensino obrigatório do inglês a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Essa política linguística declarada ratifica o que muitas escolas já faziam em relação à escolha pela comunidade da língua estrangeira a ser estudada – o inglês.

b) O mercado do sexo e suas exigências (in)cabíveis

A escolha de aprender um novo idioma passa inevitavelmente por toda uma estrutura social, cultural, política, econômica e de poder. E quando se tem uma língua que domina o mercado, ela se apresenta com preferência absoluta sobre as demais línguas. Assim, língua e mercado mantêm uma relação indissociável. Ainda mais se o mercado extrapola suas fronteiras e faz negócios com parceiros ao redor do mundo.

Segundo Jordão (2004, p. 1, grifos da autora),

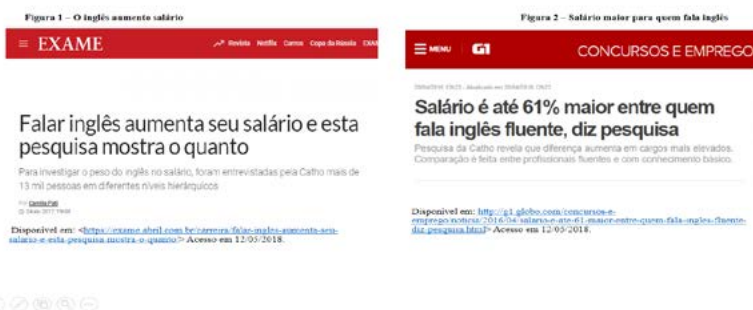
[...] o mercado virou sujeito: ele dita regras sociais, estabelece o risco país, normatiza comportamentos, regula as bolsas de valores, abre e fecha estabelecimentos, impõe padrões para a educação e até assume qualidades humanas: fica *nervoso*, *acalma-se*, *alegra-se*, *confia* e *desconfia*. O mercado pensa, anda, age como se fosse uma pessoa [...]

A metáfora de personificação do mercado utilizada pela autora é interessante porque põe o sujeito (homem) em interação com outro sujeito (mercado) e isso muda a ótica das relações,



pois deixa de ser uma relação distante, para ser uma relação de proximidade. O modo de comunicação também muda. A crença que se propaga é de que é preciso saber a língua do mercado para se ter sucesso. Isso é uma crença corroborada também pela mídia:

FIGURA 01: O inglês é sucesso.



Assim sendo, reforça-se a crença do valor econômico da língua inglesa, o que já é confirmado em algumas pesquisas que explora a relação entre variáveis linguísticas e variáveis econômicas (e.g.: GRENIER; NADEAU, 2016)¹²⁵. E a prostituição tem incorporado esse discurso mercadológico da língua e vê no aprendizado do inglês, grandes possibilidades de lucratividade:

125 Na pesquisa empreendida por Grenier e Nadeau (2016) foi constatado que o uso de uma língua estrangeira, de preferência o inglês, no ambiente de trabalho afeta consideravelmente os ganhos na área metropolitana de Montreal/Canadá.

QUADRO 02: A necessidade de se aprender uma segunda língua.

(1) Eu fiz o curso de inglês só para a Copa, mas a copa foi uma furada. Foi boa em rendimentos, mas poderia ser melhor...

(Entrevistada da Aprosmig)

(2) Sí, porque tengo clientes extranjeros.

(3) Sí, porque podría atender más clientes.

(Entrevistadas da Ammar)

FONTE: Elaborado pela própria autora.

O argumento apresentado pela entrevistada (1) traz à tona as políticas linguísticas percebidas em nossa sociedade com relação ao ensino de idiomas. Aprende-se para cumprir uma finalidade (no caso, para o mundial e para atender clientes estrangeiros), não para fazer parte de um projeto de aprendizagem. Não estamos negando o valor da aprendizagem direcionada para um fim específico (no caso, lidar com os clientes estrangeiros durante o Mundial), mas questionamos as crenças com respeito ao investimento na língua. Infelizmente, está no imaginário coletivo a ideia de que só se deve gastar tempo e dinheiro com aquilo que seja prático e imediato. Nesse sentido, aprender inglês, por exemplo, só serve passar numa prova, num concurso, numa seleção de emprego, e nesse caso especificamente, para atrair mais clientes estrangeiros (discurso confirmado pelas entrevistadas 2 e 3), haja vista o alto índice de concorrência entre essas profissionais, devido à emigração

de prostitutas de vários lugares do país, inclusive do exterior, para as sedes dos jogos no Mundial¹²⁶.

As respostas dessas participantes evidenciam a posição de Bourdieu (2003) apresentada nas discussões teóricas anteriormente, na qual ele defendia que língua é instrumento de poder. Logo, queremos ser acreditados, respeitados e reconhecidos. Nessa perspectiva, a língua vale segundo o mercado em que está colocada. Assim, a língua portuguesa e espanhola, por exemplo, é desvalorizada em relação ao inglês, devido a sua expressividade no mercado internacional.

A relação entre mercado e língua *a priori* pode parecer incabível, pois a crença coletiva atribui *status* de poder, destaque e intelectualidade a quem domina mais de um idioma. As prostitutas estão à margem do prestígio social e não se espera que o mercado exija delas o conhecimento de mais um idioma para o exercício de suas atividades. No entanto, a importância econômica do mercado requer o domínio de uma segunda língua, e, por uma questão de sobrevivência e integração global, as prostitutas também buscam o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural através da língua inglesa, embora estejam na sala de aula apenas para cumprir interesses de negócios, como mostram os dados.

c) Inglês, língua de comunicação mundial

As relações internacionais foram facilitadas graças ao avanço da internet e com isso, as negociações empresariais se expandiram

126 Disponível em: <<https://copadomundo.uol.com.br/noticias/redacao/2013/02/28/copa-do-mundo-incentiva-migracao-de-prostitutas-para-sao-paulo-em-2014.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2015; Disponível em: <<https://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/copa-do-mundo/2014/01/30/copa-do-prazer-profissionais-do-sexo-invadirao-rio-e-sao-paulo-no-mundial.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

mundo afora. E o idioma para comunicação mundial, na maioria das vezes, é o inglês. Além disso, todo projeto de desenvolvimento pessoal sempre parece incluir a aprendizagem de língua(s) estrangeira(s). As pessoas passaram a ficar expostas com mais frequência a outra(s) língua(s) e precisam se comunicar nessas línguas para participar de reuniões, apresentar e defender projetos, lançar produtos, negociar, dar entrevistas [...] E a falta de uma comunicação em outra língua, que não seja a língua materna, pode ser confundida com a falta de competência profissional.

Assim, aumenta a crença de que profissionais que sabem falar inglês têm mais chances de competir no mercado de trabalho (e até de ganhar mais) do que aqueles que não falam o idioma. Desse modo, muitos veem no inglês a oportunidade de ascensão social. Ao mesmo tempo em que se acredita no inglês como língua de ascensão social, acredita-se que tal língua é a língua da comunicação mundial, apagando-se assim as demais línguas. Quando questionadas sobre a importância de se saber uma segunda língua, das 11 entrevistadas, 4 responderam que facilita a comunicação, como é possível ver no Quadro 3.

QUADRO 03: Inglês, língua do mundo e da comunicação.

- (1) Si, mejor comunicación.
- (2) Sí, porque es la única forma de comunicarse mejor.
- (3) Sí, importante, porque es muy importante poder comunicarse.
- (4) Sí, porque me ayuda a comunicarse.

FONTE: Elaborado pela própria autora.



As entrevistadas reforçam a crença dominante de que com o inglês, a pessoa conseguirá se comunicar “melhor” em qualquer lugar do mundo. Essa concepção de ver a língua inglesa como “língua do mundo” é contestável, pois ela não é a única língua para cumprir os propósitos comunicativos no contexto atual.

Tomar como verdade a premissa de que apenas a língua inglesa está habilitada para ser a língua internacional, é tolher a capacidade de comunicação dos sujeitos em outras línguas. Mas não é apenas isso. As pessoas podem se sentir retraídas por não dominarem a língua de prestígio social e isso, num mercado tão competitivo, no qual as oportunidades precisam ser garantidas, pode diminuir suas perspectivas no mercado de trabalho.

d) Língua, uma experiência afetiva

Pensávamos que a maioria das entrevistadas iria associar o aprendizado do idioma com a necessidade prática de atender a clientes estrangeiros, no entanto apenas duas citaram os clientes como o alvo imediato da aprendizagem (ver letra b). Isso prova que a aprendizagem do idioma também está relacionada a outros interesses, vejamos as respostas no Quadro 4.

QUADRO 04: A motivação para aprendizagem.

(1) Sí, para hacer independiente.

(2) Me gusta.

(Entrevistadas da Ammar)

FONTE: Elaborado pela própria autora.



Nessas respostas genéricas percebemos que as entrevistadas direcionam o aprendizado da língua para a esfera privada, alegando um gosto pessoal pelo idioma ou querendo aprender com outros objetivos pessoais – conseguir sua independência (financeira?). Nesse caso, entra em cena outros papéis sociais (mãe, estudante etc.) que não apenas o da trabalhadora sexual. Assim, o aprendizado do idioma acaba passando pelas escolhas dos papéis sociais que se assume na sociedade. Assim, essas respostas evidenciam os aspectos sociais e afetivos que motivam a aprendizagem de uma língua.

Destacamos que o fato de a entrevistada (1) relacionar a língua inglesa à sua independência pode estar associado a crença de que “aprender inglês representa uma condição de sobrevivência no mundo atual [...]”, crença esta que muitas vezes é divulgada em anúncios de escolas de idiomas, conforme constatou Silva, Pereira e Sousa (2015, p. 173).

Apenas uma entrevistada respondeu que saber uma segunda língua não é importante, “No”. Esta parece não querer se envolver com o assunto, talvez por medo de virar chacota por parte daquelas que não tiveram interesse em participar do curso e se justificaram dizendo que para um profissional do sexo não faz sentido querer aprender um novo idioma, basta saber praticar sexo.

e) O inglês rápido, fácil e aplicado

Além das perguntas apresentadas no questionário, perguntamos a uma entrevistada sobre os conteúdos ministrados no curso. O Quadro 4 apresenta a resposta da colaboradora.

QUADRO 05: Os conteúdos do curso.

“Os professores davam alguns conteúdos que ensinavam em escola de idioma, como uso dos verbos, formar frase no idioma, mas o principal era o vocabulário específico, falar com o cliente, negociar o programa, dar informações turísticas, saber o nome dos objetos eróticos.”

E com relação à aprendizagem, ela declara:

“Eu aprendi a perguntar o nome - what’s your name? Where are you from? O resto a gente se vira.”

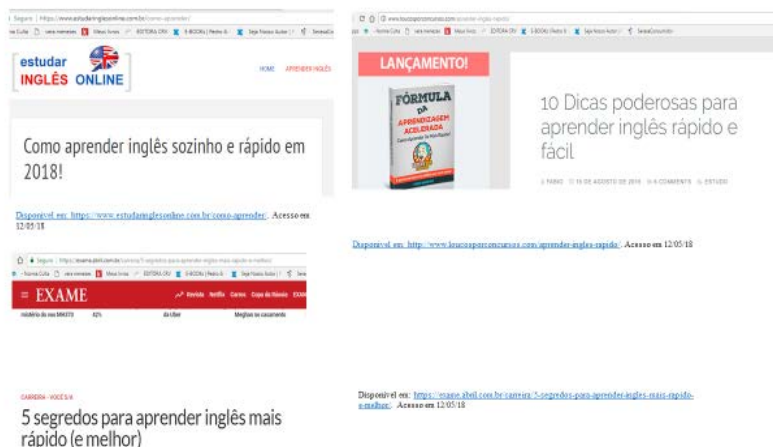
(Entrevistada da Aprosmig)

FONTE: Elaborado pela própria autora.

Pelo depoimento da entrevistada da Aprosmig, percebemos que a aprendizagem não foi suficiente, pois ela não consegue expandir seu conhecimento sobre a língua, limitando-se apenas a dois cumprimentos básicos, que em geral são aprendidos nos primeiros anos de escolarização do ensino da língua inglesa. Desse modo, reforça-se a crença do inglês rápido, fácil e aplicado, tão veementemente propagado na mídia, conforme ilustra a Figura 2.



FIGURA 02: Aprendizagem rápida.



Saber abordar um cliente estrangeiro, negociar o programa, dar informações turísticas, saber o nome dos objetos eróticos, certamente são conhecimentos necessários para esse curso que tem objetivos claros e imediatos. No entanto, nos parece, pelo discurso da própria entrevistada, que a aprendizagem não foi suficiente para ter uma interlocução “básica” com seus clientes. Ela não consegue expandir as informações, apenas diz que aprendeu a perguntar o nome e de onde o cliente é.

As políticas linguísticas percebidas sobre a aprendizagem de um idioma, tem-nos mostrado que, infelizmente, não se busca possibilidades de se agir sócio-politicamente através da língua, mas de ensinar palavras isoladas, frases descontextualizadas, diálogos perfeitos, para interlocutores perfeitos, numa situação simulada e assim por diante. Porém, é necessário pensar nos aspectos sócio-históricos-culturais-ideológicos relativos ao mundo social em que está situado e procurar agir com e através da língua, já que

a língua é “[...] um projeto discursivo e não um fato estabelecido [...]” e “[...] como todo projeto discursivo, esse também é orientado por ideologias [...]” (WOOLARD, 1998 *apud* MOITA LOPES, 2013, p. 20).

Considerações finais

Nesse trabalho discutimos as crenças das profissionais do sexo na sociedade contemporânea e sua iniciativa de frequentar a sala de aula para aprender outro idioma. Trabalhamos com profissionais do sexo pertencentes à Associação das Prostitutas de Belo Horizonte (APROSMIG) e à *Asociación de Mujeres Meretrices de la Argentina* (AMMAR). A partir das reflexões apresentadas a partir da análise realizada, descrevemos de forma resumida algumas considerações.

A primeira consideração diz respeito ao interesse em se aprender inglês em detrimento de qualquer outra língua. O inglês está sendo considerado cada vez mais como um conhecimento fundamental da economia global. Todas as entrevistadas demonstraram interesse pelo idioma, ratificando, assim, a hegemonia do inglês frente às demais línguas de comunicação internacional.

A segunda consideração diz respeito ao interesse econômico relacionado à aprendizagem do idioma. Ambas associações começaram a oferecer curso de idioma para ampliar as possibilidades de mercado de suas associadas, uma vez que atendem a clientes estrangeiros e o mercado de trabalho atual é extremamente exigente com a qualificação profissional. Assim, o interesse na aprendizagem do idioma está relacionado diretamente aos interesses econômicos, ou seja, para poder lucrar atendendo a clientes é preciso ter conhecimento da língua deles. Desse modo, surge a crença de que o cliente procurará aqueles serviços que ofereçam profissionais que o atendam em sua língua, gerando mais lucro para aquelas que estão preparadas para os negócios. Por outro lado, os clientes das

profissionais de sexo não são falantes nativos da língua inglesa, a maioria são de países latino-americanos que tem o espanhol como língua oficial (Argentina, Colômbia, Uruguai e Venezuela).

A terceira consideração diz respeito ao inglês rápido. Mesmo sob a ideia de se aprender o inglês para fins específicos, a aprendizagem, segundo o discurso da entrevistada, foi superficial. O curso não chegou a durar seis meses e embora tivesse a intenção de ensinar conteúdo do ensino regular, foi bastante reduzido. E como forma de “fixar a aprendizagem”, foi elaborada uma cartilha de bolso (*Look Book Puta*)¹²⁷ ilustrada com as principais informações que o cliente estrangeiro precisa saber sobre o sexo, caso exista dificuldades na comunicação.

A última consideração diz respeito aos diversos interesses ao se aprender outro idioma. Algumas entrevistadas responderam que o aprendizado de uma segunda língua estava relacionado diretamente a interesses sociais e afetivos, como ser independente ou até mesmo por gosto pessoal. Isso revela que as profissionais do sexo também assumem outros papéis (mãe, estudante, trabalhadora) na sociedade que lhes demarcam como cidadãs. Assim, elas ocupam outros espaços (escolas, igrejas, clubes, supermercados, shopping, entre outros) além daqueles que a profissão lhe obriga (rua, casas de show, bares, restaurantes, bordéis, entre outros).

Por fim, o trabalho se mostrou original, com discussões relevantes e atuais para o campo dos estudos da Política Linguística, demonstrando as políticas linguísticas percebidas em torno de um grupo socialmente marginalizado.

127 Disponível em: <<http://www.ouropretonline.com/modules/news/article.php?storyid=33144>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

Referências

- ARNOUX, E. N.; NOTHSTEIN, S. (Orgs.). Glotopolítica, integración regional sudamericana y panhispanismo. In: _____. **Temas de glotopolítica: integración regional sudamericana y pan-hispanismo**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2014, p. 9-29.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan./abr. 2007.
- BONACINA-PUGH, F. Researching ‘practiced language policies’: insights from conversation analysis. **Language Policy**, v.11, n.3, p. 213-234, 2012.
- BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, R. (Org.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d’Água, 2003, p. 144-169.
- CHIAVARINO, N. A. Perspectivas, alcances y tensiones de la integración regional em la enseñanza de la historia em el Mercosur. In: ARNOUX, E. N.; BEIN, R. (Orgs.). **Política lingüística y enseñanza de lenguas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2015. p. 51-74.
- GRENIER, G.; NADEAU, S. English as the língua franca and the economic value of other languages: the case of the language of work in the Montreal Labor Market. In: GAZOLLA, M.; WICKSTRÖM, B-A. (Orgs.). **The economics of Language Policy**. Cambridge, Massachusetts/London/England: CESifo Seminar Series, 2016. p. 267-311.
- JORDÃO, C. M. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? In: CONGRESSO LUSO-



AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8.,
Coimbra. **Anais...** Coimbra: Universidade de Coimbra,
2004. p. 1-12. Disponível em: <[https://www.ces.uc.pt/
lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.
pdf](https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf)>. Acesso em: 01 mai. 2018.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; _____. (Orgs.) **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 135-159.

MAHER, T. J. M. 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.

_____. Em busca de conforto linguístico e metodológico no Acre indígena. **Trab. Linguíst. Apl.**, v. 47, n. 2, p. 409-428, jul./dez. 2008.

MOITA-LOPES, L. P. da. Ideologias linguísticas: como construir discursivamente o português no século XXI. In: _____. (Org.). **Português no século XXI: cenários geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 18-52.

_____. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 24, n. 2, p. 309-340. 2008.

_____. **Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação**. Texto-base do Simpósio da TIRF (TESOL International Research Foundation), realizado em São Paulo. mimeo, 2005.



_____. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Mercado de Letras, 2003, p. 28-57.

PEREIRA, A. L. O eurocentrismo nos livros didáticos de língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 35, p. 07-19, jan./jun. 2000.

RIBEIRO DA SILVA, E. “[...] **você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!**”: exames de línguas e política linguística para o inglês no Brasil. 2011. 176 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2011.

ROCA, M. P.; SOUSA, S. C. T.; PONTE, A. S. Apresentação – Políticas linguísticas possíveis para a integração regional. In: SOUSA, S. C. T.; ROCA, M. P.; PONTE, A. S. (Orgs.). **Temas de Política Linguística no processo de integração regional**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2018. p. 07-20.

SILVA, M. B. da. Profissionais do sexo e o Ministério do Trabalho. **Âmbito Jurídico**, 2008. Disponível em <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=5233>. Acesso em: 18 jun. 2014.

SILVA, F. V.; PEREIRA, K. F. M.; SOUSA, S. C. T. Espectros do imperialismo linguístico na mídia. In: SOUZA, J. M. R.; SILVA, F. V. (Orgs.). **Reflexões sobre o ensino de língua(s) e outras questões de linguagem**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2015. p. 161-175.

SPOLSKY, B. Language practices, ideology and beliefs, and management and planning. In: _____. **Language policy**:

key topics in Sociolinguistics. Cambridge/UK: Cambridge, 2004. p. 01-15.

_____. Towards a theory of language policy. In: _____. **Language Management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. Cap. 1, p. 01 -09.

_____. What is language policy? In: _____. (Org.). **The Cambridge handbook of language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 03-15.



CAPÍTULO 7

LINGUAGEM POLITICAMENTE CORRETA: uma análise à luz da teoria crítica em política e planejamento linguístico

*Daniel Sousa Morais**

*José Luciano Marculino Leal***

*Marcus Vinícius Freitas Mussi****

Introdução

É comum ouvirmos brasileiros pronunciarem expressões que, embora amplamente conhecidas e até mesmo aceitas no âmbito das relações sociais, carregam em si conotações ofensivas do ponto de vista daqueles que defendem uma linguagem livre de preconceitos. Como por exemplo, “Serviço de preto!”? Muito usada para desqualificar um serviço/trabalho realizado por outrem; E quanto à expressão “A coisa tá preta!”? Também associada a algo ruim, negativo, desagradável etc., que está acontecendo no momento da enunciação; Já a expressão “Não sou tuas negas!”, quando enunciada, é usada para alertar o interlocutor de que não é permitido tratar o enunciador – geralmente mulher – de qualquer maneira, pelo contrário, deve-se tratar com respeito. A expressão

* Mestre em Linguística pela UFPB, membro do Grupo de Estudos Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT). Contato: daniel_smorais@hotmail.com

** Mestre e doutorando em Linguística pela UFPB. Contato: luciano-leal@hotmail.com

*** Doutorando em Linguística pela UFPB, professor da UFCG. Contato: marcusmussi@gmail.com



“Inveja branca!”, diferentemente das expressões anteriores, revela uma conotação positiva, isto é, aquela inveja boa, saudável e socialmente aceitável. Contudo, existem também expressões com o adjetivo branco(a) que, ao contrário desta última, carregam conotações negativas, como por exemplo, as expressões: “elefante branco”, “noite em branco”, “deu branco”, “branquelo” etc., sem mencionar as piadas, os trocadilhos e outras formas de estigmatizar, positiva ou negativamente, algo ou alguém por meio da linguagem adotada nas relações sociais.

Se, por um lado, a diversidade nas várias instituições sociais – escolas, universidades, ambientes de trabalho, igrejas etc. – proporciona interações que envolvem pessoas de diferentes raças¹²⁸, gêneros, religiões etc.; por outro lado, levanta questões consideradas problemáticas como, por exemplo, o uso da linguagem politicamente correta para não ofender pessoas que se considerem pertencentes às minorias sociais¹²⁹. A linguagem politicamente correta tem por objetivo a substituição de expressões marcadas ideologicamente por algum tipo de discriminação por outras expressões que, de

128 “As ciências naturais contemporâneas apontam para a inexistência de raças biológicas, preferindo falar em uma única espécie humana. No entanto, as Ciências Sociais, reconhecendo as desigualdades que se estabeleceram e se reproduzem com base no fenótipo das pessoas, especialmente em países que escravizaram africanos(as), concordam com a manutenção do termo raça como uma construção social que abrange essas diferenças e os significados a elas atribuídos, que estão na base do racismo.” (BRASIL, 2005)

129 Segundo Santos (2015, p. 31), “O termo minorias sempre foi utilizado para denominar grupos sociais colocados à margem da sociedade, como negros, mulheres, homossexuais, deficientes etc.”. A autora chama atenção para o fato de que, na contemporaneidade, o termo “minorias” para esses grupos está sendo questionado pelo próprio movimento politicamente correto devido ao sentido pejorativo de inferioridade que se imputou ao termo e, além disso, devido aos grupos, quantitativamente falando, que não se configuraram minoritários.

acordo com o movimento politicamente correto, não conotam tal efeito.¹³⁰ Todavia, diferenciar quais expressões e/ou palavras são ofensivas não é uma tarefa simples. Em 2004, a Secretaria Nacional de Direitos Humanos, ligada à Presidência da República publicou a cartilha Politicamente correto e direitos humanos, com 96 expressões consideradas preconceituosas. Algumas frases apresentadas no início do presente artigo faziam parte do acervo; porém, a publicação foi retirada após gerar muita polêmica. No ano seguinte, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), publicou o documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Trata-se de um documento destinado aos profissionais da educação que, por meio de artigos, discute as relações étnico-raciais para cada nível educacional e, além disso, no final do documento, apresenta-se um glossário com termos antirracistas. Selecionamos 05 excertos desse documento para análise.

Diante da problemática supracitada, cabe-nos fazer algumas perguntas: em que medida o uso de uma forma da língua promove ou não a disseminação de preconceitos, de forma mais geral e de preconceito racial, de forma mais específica? Substituir e/ou extinguir expressões e palavras de uma língua, por exemplo, seriam medidas suficientes para diminuir o preconceito racial nas relações sociais? Qual a importância de uma linguagem politicamente correta no combate à disseminação de preconceitos? Qual a relação da língua na construção de um discurso antirracista? Em que medida ações

130 A linguagem politicamente correta não se limita apenas às questões raciais, pelo contrário, combate todo preconceito veiculado pela linguagem, seja em relação ao gênero, às deficiências (físicas, cognitiva etc.), ou até mesmo aos padrões estéticos etc.; contudo, nesse texto exemplificaremos com um recorte nas questões raciais, devido ao nosso objetivo de pesquisa.

políticas em determinada língua promovem a construção de um discurso livre de preconceitos?

Desse modo, o objetivo deste artigo é promover um debate sobre a importância do papel da linguagem politicamente correta, incentivada através de ações políticas do governo em documentos oficiais, na (des)construção do discurso racista. Portanto, apresentaremos, em primeiro lugar (1), um breve panorama socio-histórico sobre a linguagem politicamente correta, bem como algumas considerações sobre esta, a fim de discutir a disputa de sentidos (SANTOS, 2015) que envolve seu uso. No segundo momento (2), discutiremos a noção de política linguística, que fundamenta esse trabalho, à luz da Teoria Crítica, visto que a linguagem politicamente correta pode ser associada à noção de política linguística declarada, percebida e praticada (BONACINA-PUGH, 2012). Finalmente (3), analisaremos 05 excertos do documento *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*.

Portanto, o presente estudo é uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativista, visto que, alinha-se à noção da realidade que se constrói socialmente e na relação entre o pesquisador e o objeto de estudo. (DENZIN; LINCOLN, 2006; KINCHELOE; MCLAREN, 2006). Quanto ao aporte teórico, situamos nosso trabalho no campo de Política e Planejamento Linguístico¹³¹ (SPOLSKY, 2004, 2009, 2012), mais especificamente a partir do quadro da Teoria Crítica, tomando por base Tollefson (2006).

Antes de prosseguirmos com o percurso acima enumerado, faz-se importante assumirmos um compromisso de conduzir o debate proposto com ética, visto que, como Canagarajah e Stanley (2015, p. 33) orientam: “Não é incomum encontrar ambiguidades, tensões

131 Considerando que a terminologia utilizada no campo é diversificada, optamos por adotar Política e Planejamento Linguístico, como proposta por Ricento (2006, 2013).

e paradoxos na relação política-prática. Quando pesquisadores de Política e Planejamento Linguístico (doravante PPL) abordam essas questões e promovem alternativas, haverá uma necessidade de abordar considerações éticas.¹³². Nesse sentido, embora encontremos ambiguidades, tensões e paradoxos na linguagem politicamente correta – como será mais bem discutida no decorrer do presente capítulo – abordaremos o tema a partir de diferentes concepções, para depois assumirmos nossa posição.

Na seção seguinte, apresentamos, inicialmente, um breve panorama dos caminhos sociais, históricos e políticos que a linguagem politicamente correta tem percorrido ao longo do tempo, com algumas exemplificações e, *a posteriori*, apresentaremos considerações sobre este tipo de linguagem a partir de teóricos que se posicionam a favor (RAJAGOPALAN, 2000; SOARES, 1988), bem como a partir de teóricos que se posicionam contra (BENTO, 2008; POSSENTI, 1995; POSSENTI; BARONAS, 2006) e, assim, como mencionado anteriormente, nos posicionaremos.

1 A linguagem politicamente correta

A linguagem politicamente correta é fruto do Movimento Politicamente Correto (a partir de agora MPC) e este, por sua vez, surgiu nos Estados Unidos por volta da década de 1960, como legado de defesa dos direitos civis. Segundo Santos (2015), na época, a luta era contra a segregação racial e, após a conquista dos

132 De agora em diante, todas as traduções são nossas, a não ser quando indicarmos o contrário. No original: “It is not uncommon to find ambiguities, tensions, and paradoxes in policy-practice relationship. When LLP researchers address these issues and promote alternatives, there will be a need to address ethical considerations.” (CANAGARAJAH; STANLEY, 2015, p. 33)

direitos à igualdade, a luta se voltou para o combate à discriminação materializada por meio da linguagem. De acordo com o movimento em questão, o uso de certas palavras legitima o preconceito e propaga representações discriminatórias contra minorias sociais. Em suma, “o politicamente correto é um movimento que causa muita polêmica na sociedade e está fundamentado nos ideais dos Direitos Humanos.” (SANTOS, 2015, p. 25)

Embora não pretendamos apresentar aqui uma retrospectiva das ações políticas relevantes da área (outros já o fizeram de forma exemplar¹³³), sentimo-nos no compromisso de, mais uma vez, confirmar o fato de que os Direitos Humanos se apresentam como uma política importante em defesa dos indivíduos e, nesse sentido, muitos dos movimentos sociais criados a partir da luta por esses direitos têm uma relevância na sociedade, que é marcada pela relação entre força e poder. Nesta relação, a linguagem tem um papel protagonista, pois segundo Fairclough (1992), o discurso é político e ideológico, e contribui para a construção e constituição do mundo.

Cooper (1989), no seu livro *Language planning and social change*, mostra quatro exemplos de política linguística. Em um deles, no exemplo da campanha feminista nos EUA para o uso de linguagem não-sexista, notamos a busca para se mudar o quadro da relação entre força e poder no discurso da sociedade.

Segundo Cooper (1989, p. 17), “[u]ma vez que o gênero é um componente primário da identidade social e uma base fundamental em torno da qual a vida social é organizada, a eliminação do preconceito sexual é uma tarefa realmente difícil”¹³⁴.

133 Cf. Santos (2015), por exemplo.

134 No original: “Since gender is a primary component of social identity and a fundamental basis around which social life is organized, the removal of sexual bias is a tall order indeed” (COOPER, 1989, p. 17).

Ou seja, como a linguagem é o principal meio de socialização, o comportamento verbal ajuda a manter e reforçar certos estereótipos sexuais. Um exemplo disso, conforme o autor referido, é o uso de formas masculinas da língua utilizadas para se referir tanto aos machos, quanto às fêmeas. Assim, segundo o movimento feminista, concebe-se o macho como o padrão. Conforme este movimento, termos como *chairman* (presidente), *weatherman* (homem do tempo/meteorologista) etc., demonstram o senso comum de que essas profissões são inerentes ao sexo masculino.

Diante disto, para reduzir o uso da linguagem sexista, as feministas começaram a produzir manuais com o objetivo de mostrar para os falantes do inglês como evitar tal uso. Por exemplo, no lugar de termos como *mankind*, *manpower*, *to man* e *chairman*, passou-se a aderir *humanity*, *personnel*, *to staff* e *chairperson*. Passaram, também, a usar o pronome pessoal *they* (eles/elas) no lugar do *he* (ele) (COOPER, 1989). De acordo com o estudo realizado pelo próprio Cooper (1989), os esforços surtiram efeitos, visto que se percebeu um declínio no uso de termos sexistas no *corpus* coletado pelo autor.

No Brasil, o governo do Estado do Rio Grande do Sul, em 2014, ano em que Tarso Genro era governador, através da Secretaria de Políticas para Mulheres, publicou o Manual para o uso não sexista da linguagem¹³⁵. Entre os vários exemplos encontrados neste manual, sugere-se a mudança de termos como “servidores, médicos, contratado, candidato” etc., por termos genéricos, como “servidores e servidoras, profissionais da medicina, pessoa contratada, candidatura”, entre outros. Outro exemplo, bem mais informal e muito presente no contexto interativo das redes sociais, é

135 Disponível em: <http://www.spm.rs.gov.br/upload/1407514791_Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf>. Acesso em: 15 de out. 2016

a substituição do “a” e do “o” nas palavras pelo símbolo “@” ou pela letra “x” na busca pela neutralidade de gênero, como por exemplo: amig@s ou amigxs, car@ ou carx etc.

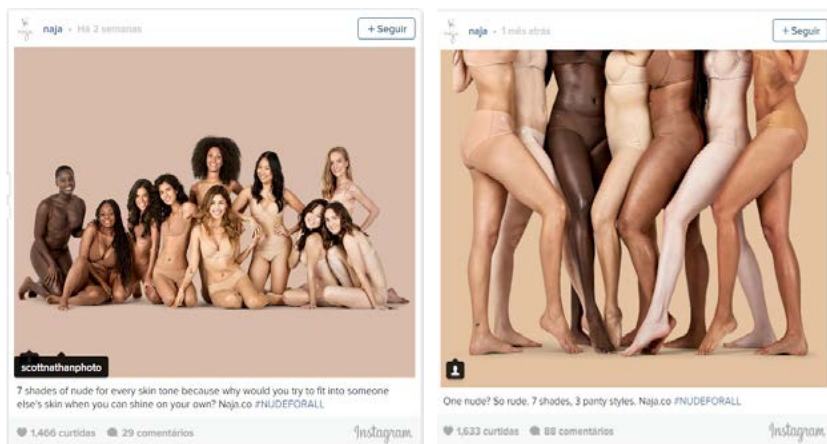
No centro da militância do MPC está a defesa pela substituição e/ou extinção de termos considerados politicamente incorretos por outros que, por historicamente não terem sido usados para desvalorizar grupos sociais minoritários, são considerados politicamente corretos. Na atualidade, essa prática de veiculação de uma linguagem livre de conotações preconceituosas pode ser percebida em diversas manifestações de linguagem no seio das relações sociais, a exemplo de anúncios publicitários, de discursos políticos, de reportagens etc. Vejamos um exemplo no campo da publicidade.

No âmbito da moda, a marca californiana *Naja* lançou, no final de maio de 2016, uma coleção de lingerie com vários tons de *nude*¹³⁶, mostrando que não existe apenas o bege para representar a cor da pele. O nome da campanha publicitária é “Nude for all” (Nude para todas) e, foi além da questão racial, visto que não só apresentou fotos de mulheres de vários tons de pele, mas também de vários padrões estéticos, ou seja, diferentes tipos de corpo e altura. Embora o termo *nude* não seja politicamente incorreto, por muito tempo foi usado para se referir apenas a cor bege. Nesse sentido, do ponto de vista semântico nos parece relevante tal campanha, pois, assim, amplia-se o sentido deste termo para os diferentes tons de pele existentes. A seguir, alguns anúncios¹³⁷ da referida campanha publicitária para melhor ilustração.

136 No campo da moda, o termo *nude* corresponde à cor da pele.

137 Disponível em: <http://www.brasilpost.com.br/2016/06/29/lingerie-nude-para-todos- n_10734684.html>. Acesso em: 29 jun. 2016.

FIGURA 01: Campanha publicitária da Naja.



Nos anúncios, abaixo da primeira foto (da esquerda para a direita), podemos ver a seguinte frase escrita em inglês “7 tons de nude para cada tom de pele, afinal, por que você tentaria se enquadrar na pele de outra pessoa quando você pode brilhar com a sua própria?”; já na segunda, está escrito “Um nude? Muito rude. 7 tons. 3 estilos de calcinhas.”. Nos dois exemplos o uso da expressão *nude* tem o seu sentido ampliado para todos os tons de pele e, não apenas limitando-o a cor bege, convencionalmente entendida como a cor da pele.

Além da *Cartilha do Politicamente Correto e Direitos Humanos*, o *Dicionário do Politicamente Correto*, dos autores Henry Beard e Christopher Cerf foi traduzido para o português por Moacyr Scliar, e apresenta expressões consideradas politicamente incorretas e alternativas de substituições. Diante disso, faz-se importante trazermos para o debate considerações de estudiosos quanto à linguagem politicamente correta.

1.1 As duas faces da linguagem politicamente correta

De acordo com Santos (2015, p. 41), “[a] linguagem politicamente correta tem sido palco de conflito entre concepções de defesa e outras de críticas”. Muitos são os argumentos em ambos os lados, que revelam as posições ideológicas, políticas e linguísticas dos que se propõem a debater o assunto, entre eles, o fato do emprego de eufemismos nas substituições de palavras e a ideia de que se transformando a língua, transforma-se também o mundo e, por conseguinte, os acontecimentos. Portanto, apresentaremos a seguir os argumentos que reputamos mais relevantes para o debate proposto. Considerando a complexidade do assunto, Bento (2008, p. 2), ao traçar um panorama histórico do MPC, afirma que

Na raiz deste movimento em prol de uma linguagem completamente livre de preconceitos, está o sentimento – louvável, mas problemático – de que um uso social consciente da linguagem pode, por si mesmo, mediante o recurso adequado a certas “correções”, evitar ofensas e poupar a discriminações injustas todas aquelas pessoas que, por este ou por aquele motivo, são mais vulneráveis ao sentido cru das palavras.

Como podemos constatar no fragmento acima, esse movimento possui motivação “louvável, mas problemática” do ponto de vista do papel da linguagem e seu funcionamento. É bem verdade que o preconceito não é criado pela linguagem, mas, da mesma forma, é verdadeira a noção de que vários preconceitos são perpetuados através do comportamento verbal. Na citação acima, pode-se perceber que o autor sugere a vulnerabilidade ao “sentido cru das palavras” e ao aspecto subjetivo do indivíduo interlocutor. Porém, o aspecto social é relevante para o uso consciente

da linguagem. Rajagopalan (2000) chama nossa atenção para quão difícil é promover debates sobre a linguagem politicamente correta, visto que esta tem sido amplamente criticada, mesmo hoje em dia, em que há uma considerável divulgação para se evitar termos marcados com conotações negativas.

No tocante à dificuldade em promover debates sobre a linguagem politicamente correta, Rajagopalan (2000, p. 93-94) diz mais:

Se há algum tipo de ironia nisso todo, ela tem a ver com o fato de que está se tornando cada vez mais politicamente correto falar com desprezo sobre a linguagem politicamente correta. Ou seja, mesmo aqueles que nem sequer chegaram a pensar sobre o assunto em profundidade se sentem obrigados a se posicionarem contra toda a “onda” do politicamente correto, como se não declarar o seu repúdio fosse, em si só, um gesto no mínimo retrógrado ou próprio de quem está alienado.

Com base na citação anterior, infere-se que muitos se posicionam contrários a linguagem politicamente correta a partir de concepções erradas desta. Ou seja, acabam julgando-a sem antes terem lido e estudado sobre seus princípios, o que, segundo Rajagopalan (2000), é um ato retrógrado. Nesse sentido, parece razoável crer que existem diferentes entendimentos sobre o que é a linguagem politicamente correta. Soares (1999, p. 220) expõe as várias concepções sociais quanto a este tipo de linguagem.

Os significados atribuídos ao “politicamente correto” variam, é claro, mas a variação é limitada. Os sentidos do “politicamente correto”, segundo o público brasileiro elitizado, oscilariam entre posições dos seguintes tipos: (1) “trata-se de mani-

festação do histerismo fanático norte-americano, que castra o humor, mata a espontaneidade humana e disciplina todas as relações interpessoais”; (2) “trata-se de manifestação de intolerância de inspiração puritana e conservadora, que enseja a produção de identidades sociais artificialmente depuradas de qualquer carga de ambivalência, expressando uma cultura fortemente racionalista e autoritária; (3) “trata-se do nome dado a uma pretensão equivocada e perigosa, no limite totalitária, de definir uma gramática unívoca do comportamento socialmente aceitável”

Parece-nos um tanto quanto radical a primeira concepção destacada por Soares (1999), pois, embora o MPC tenha se iniciado nos EUA, este ganhou características peculiares em cada país em que foi mobilizado. Além disso, se as relações interpessoais são pautadas no humor e na espontaneidade irresponsável, deve-se repensá-las, visto que, nossos comportamentos, sobretudo o verbal, têm um papel fundamental na construção social. No tocante à segunda e à terceira concepção, acreditamos que o contrário também é verdadeiro, devido à desconsideração da alteridade na forma de conceber a linguagem. Ou seja, a partir da noção de identidade fragmentada da modernidade recente (HALL, 2011), entendemos que não se pode compreender o ser humano em sua homogeneidade e, assim, a partir do momento que se pretende propor alternativas que se baseiam na condição do outro, não se busca univocidade, mas pluralidade.

Diante disto, o principal argumento contrário à linguagem politicamente correta é o eufemismo ocasionado, segundo alguns estudiosos da linguagem, pela substituição de termos. Para Bento (2008, p. 13, grifo do autor):

Na medida em que é uma “*língua de pau*” que torna impossível nomear, designar ou chamar as

coisas pelo seu nome, a língua da “*political correctness*”, é uma língua quase sempre formada por palavras que nada significam. É, enfim, um discurso quase sempre sem pensamento, cuja paradoxal performance assenta no facto de *dar a entender* aquilo que, no entanto, se recusa a *significar*.

Já Possenti e Baronas (2006, p. 71) afirmam:

Creemos que o politicamente correto embora promova um despovoamento da língua tanto nos planos lexical quanto semântico, procurando banir todas as palavras preconceituosas, não se constitui numa língua de madeira. Trata-se na verdade, do resultado da textualização de um fenómeno de mutação pragmática e discursiva, pelo qual o português brasileiro, tal qual as demais línguas naturais afetadas pela globalização, vem passando.

Faz-se importante salientar que os autores citados não desconsideram o fato de que a linguagem pode servir como um instrumento retroalimentador do preconceito social. Entretanto, para eles, o uso do eufemismo pode produzir um efeito contrário ao pretendido, isto é, pode soar cômico, pedante, exagerado etc., perpetuando, assim, o preconceito social, étnico-racial etc. Nesse sentido, o verdadeiro problema não está – segundo o pensamento dos referidos autores – na linguagem; já que o preconceito existente no pensamento humano é o que produz os termos marcados ideologicamente discriminatório.

Rajagopalan (2000), ao contrário, defende a linguagem politicamente correta; para tanto, o autor rompe com a ideia de correspondência entre a linguagem e o mundo e, nesse sentido, adere a uma noção da linguagem como um instrumento

transformador. Isto é, “Intervir na linguagem significa intervir no mundo.” (op. cit., p. 100).

Tratando do eufemismo, Rajagopalan (2000, p. 97) afirma:

Alguém pode objetar a essa altura que o uso do eufemismo apenas disfarça a realidade, maquiando as coisas desagradáveis. As coisas continuam permanecendo como elas realmente são. Convém lembrar que o próprio termo eufemismo, assim como o modo como costumamos caracterizar o fenômeno vem carregando consigo toda a forma milenar de pensar a relação entre a linguagem e o mundo. Ou seja, devemos ter o cuidado de não confundir a forma tradicional de pensar o eufemismo com o fenômeno em si – como aliás prevê a própria sabedoria milenar que tanto insiste em separar o joio da linguagem do trigo do pensamento.

Utilizando-se de princípios do marketing, o referido autor defende que assim como um produto pode ter sua imagem mudada, ou seja, há a possibilidade de a língua também ser mudada. Segundo Rajagopalan (op. cit.), não há mais como desconsiderar o impacto que a linguagem causa nas relações sociais. Salientamos que, para o autor, a linguagem politicamente correta funciona como uma forma de conscientizar os usuários de uma determinada língua de que certos fenômenos linguísticos refletem e consagram uma prática discursiva discriminatória e, portanto, afeta direta e indiretamente as relações sociais.

No mesmo estudo, Rajagopalan (2000) reconhece que a linguagem politicamente correta não é um “remédio milagroso”, para usar as palavras do autor; contudo, a luta contra o preconceito pode começar na linguagem por meio da extinção de práticas languageiras marcadas ideologicamente por um discurso de cunho discriminatório.

Isto posto, assumimos a posição favorável à linguagem politicamente correta como um instrumento político de conscientização no combate à discriminação social, tendo, assim, um papel fundamental na construção de um discurso antirracista. Segundo Bakhtin (2011, p. 270), “A língua é deduzida da necessidade do homem de auto expressar-se, de objetivar-se.”. Nesse sentido, são as práticas de linguagem que revelam o mundo daqueles que enunciam; ou seja, quando alguém enuncia algo, conseguimos saber o lugar de onde esse indivíduo fala. Trazemos em nosso discurso as marcas sociais, políticas e históricas que constituem nossa identidade.

Sendo, portanto, a linguagem politicamente correta um instrumento político no combate ao preconceito racial, apresentaremos na próxima seção a noção teórica que embasa o presente estudo. Isto é, a noção de PPL à luz da influência da Teoria Crítica.

2 Política e Planejamento Linguístico e Teoria Crítica

Fundamentamo-nos na noção spolskiana de política linguística, segundo o qual defende a existência de três elementos constitutivos, a saber: as práticas, as crenças e a gestão da língua (SPOLSKY, 2004, 2009, 2012). Destarte, as práticas dizem respeito às escolhas linguísticas tomadas por membros de uma determinada comunidade de fala nas interações sociais cotidianas. As crenças, por sua vez, representam os valores atribuídos às línguas e às variedades linguísticas, bem como representam a importância dada pelos falantes a estes valores. Tais crenças sobre a língua são também denominadas de ideologia, de acordo com o pensamento spolskiano. Por fim, mas não menos importante, a gestão da língua que, para Spolsky (2009, 2012), diz respeito ao esforço de alguém, de um grupo, de um governo etc., em modificar as práticas e/ou as crenças dos membros falantes de uma determinada comunidade. A

partir dessa noção spolskiana de política linguística, Bonacina-Pugh (2012) propõe as terminologias: políticas linguísticas declaradas, políticas linguísticas percebidas e políticas linguísticas praticadas. Terminologias estas que lançaremos mão no estudo em questão.

Nesse sentido, a linguagem politicamente correta, como mencionado anteriormente, configura-se uma política linguística declarada, percebida e praticada, visto que no âmbito das práticas languageiras os falantes de um determinado grupo, como por exemplo, os membros de minorias sociais, fazem escolhas que reforçam suas identidades étnico-raciais e, por conseguinte, combatem o uso de expressões marcadas por ideologias de cunho discriminatório; já no âmbito das crenças, as disputas de sentido que cercam a linguagem politicamente correta são provenientes da(s) ideologia(s) vigente(s) no uso das práticas languageiras nas relações sociais; e finalmente, no nível da gestão da língua, quando o governo ou até mesmo grupos organizados, produzem documentos que promovem a substituição e/ou extinção de determinadas expressões da língua, percebe-se o esforço de transformação das práticas e das crenças da comunidade falantes.

Alinhados à concepção de política linguística exposta anteriormente, lançaremos mão da Teoria Crítica em PPL para a análise do nosso objeto de pesquisa, ou seja, o documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. A seguir, apresentaremos os conceitos mobilizados pela Teoria Crítica, que reputamos mais importantes para a análise que será realizada dos excertos selecionados.

2.1 Teoria Crítica em PPL

De acordo com Tollefson (2006), a Teoria Crítica em PPL está inserida no campo da Linguística Aplicada Crítica e, dessa forma, o termo “crítico”, devido sua amplitude, possui três sentidos inter-

relacionados nas pesquisas em política linguística: (i) refere-se à crítica das abordagens tradicionais das pesquisas em política linguística, (ii) refere-se às pesquisas que promovem mudanças sociais e (iii) refere-se às pesquisas que são influenciadas pela Teoria Crítica.

Segundo o referido autor, a principal crítica em relação às abordagens tradicionais é a ênfase dada a planejamentos linguísticos concebidos como técnicos, que predominava nos primeiros anos (1960-1970) da área de investigação, como por exemplo, as pesquisas que visavam o desenvolvimento de terminologias sem considerar as forças políticas e sociais emergentes, que afetam as políticas linguísticas. Contudo, “[...] uma abordagem crítica reconhece que as políticas frequentemente criam e sustentam várias formas de desigualdades sociais e que os agentes elaboradores de políticas geralmente promovem os interesses dos grupos sociais dominantes”¹³⁸ (TOLLEFSON, 2006, p. 42).

Quanto ao segundo sentido de “crítica”, pode-se afirmar que a promoção de mudanças sociais é o objetivo geral das pesquisas. Isto é, deve-se reconhecer as desigualdades sociais e, a partir disso, contribuir para a sua diminuição. Há, nesse sentido, uma ruptura como os modelos de pesquisas de abordagens positivistas que enfatizam a “objetividade” do pesquisador e a distância dos “sujeitos” da investigação. Um terceiro sentido para o termo em questão é de que, a partir de obras de pensadores como Bourdieu, Foucault, Gramsci, Habermas e outros, bem como a partir de uma retomada do pensamento marxista e de críticas neomarxistas, a Teoria Crítica em PPL geralmente investiga os processos de produção e sustentação da desigualdade social, além de incluir a luta pela sua redução e pela promoção de justiça social.

138 No original: “[...] a critical approach acknowledges that policies often create and sustain various forms of social inequality, and that policy-makers usually promote the interests of dominant social groups” (TOLLEFSON, 2006, p. 42).

A Teoria Crítica tem influenciado as pesquisas na área de Política Linguística em vários aspectos importantes. Em particular, os dois pressupostos da Teoria Crítica são amplamente aceitos em pesquisa de PPL. Primeiro, as categorias estruturais, como por exemplo, classe, raça e gênero, são fatores que explicam a vida social. Para Tollefson (2006), as políticas linguísticas são entendidas como um espaço de lutas de grupos com interesses diferentes. Segundo, “[...] um exame crítico da epistemologia e da metodologia de pesquisa é inseparável de padrões éticos e de compromissos políticos para a justiça social”¹³⁹ (op. cit., p. 44).

Isto posto, a partir de Tollefson (2006), apresentaremos a seguir algumas das ideias chaves da Teoria Crítica que podem contribuir para o campo de investigação de PPL, a saber: “poder”, “luta”, “colonização”, “hegemonia”, “ideologia” e “resistência”. O “poder” que, para o autor citado é a “[...] capacidade de controlar os acontecimentos a fim de alcançar os objetivos individuais”¹⁴⁰ (op. cit., p. 46), está implícito em todas as relações sociais. Os sujeitos e as instituições estão inseridos em relações de poder quase sempre desiguais nas relações sociais e, por conseguinte, nas práticas languageiras; desse modo, as políticas linguísticas se tornam instrumentos valiosos nas disputas pelo poder.

Com base na noção marxista de incompatibilidade de interesses das classes socioeconômicas, o conceito de “luta” em pesquisas de PPL endossa a visão de que a maioria das políticas linguísticas adotadas pelo Estado (entre outras instituições) são vistas como estando a serviço dos interesses das classes opressoras.

139 No original: “[...] a critical examination of epistemology and research methodology is inseparable from ethical standards and political commitments to social justice. (TOLLEFSON, 2006, p. 44)

140 No original: “[...] ability to control events in order to achieve one’s aims” (TOLLEFSON, 2006, p. 46)

Ademais, “colonização” diz respeito aos processos mediante os quais determinados grupos são afetados pelas políticas das instituições dominantes, como o Estado, as corporações, as agências internacionais etc., resultando, assim, em perda da cultura, da identidade e da socialização.

“Hegemonia” e “ideologia” são definidas em conexão por Tollefson (2006), visto que as práticas hegemônicas – definidas por Gramsci como as práticas institucionais que garantem a permanência do poder nas mãos de poucos – são naturalizadas através da “ideologia”, isto é, das crenças e das suposições das instituições. Por fim, o conceito de “resistência” trata da luta por políticas alternativas de promoção de justiça social, subvertendo, assim, a lógica básica dos sistemas sociais dominantes.

Sinalizado, portanto, o objetivo geral, qual seja, promover um debate sobre a importância do papel da linguagem politicamente correta, incentivada através de ações políticas do governo em documentos oficiais, na (des)construção do discurso racista, apresentaremos a abordagem histórico-cultural, que seguiremos para realizar a análise.

A abordagem histórico-estrutural em pesquisas de PPL, segundo Tollefson (2006, p. 48), “ênfatisa a influência de aspectos sociais e históricos na política linguística e no uso languageiro¹⁴¹”. Essa abordagem em pesquisa de políticas linguísticas é de caráter inevitavelmente político, dessa forma os investigadores devem explicitamente reconhecer o seu próprio papel em moldar a discussão de alternativas políticas.

Passemos, na seção seguinte, a apresentação do documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, visto que este, sendo um documento oficial que propõe o uso de

141 No original: “[...] emphasizes the influence of social and historical factors on language policy and language use.”

uma linguagem politicamente correta nas relações étnico-raciais, configura-se uma política educacional.

3 Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais¹⁴²

O documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais foi publicado no ano de 2005, pelo Ministério da Educação, por meio da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no mandato de Luís Inácio Lula da Silva – presidente da república conhecido como Lula. Faz-se importante ressaltar que o governo vigente no período de publicação do documento tinha como foco ações voltadas às demandas das minorias sociais.

O documento em questão discute as mudanças necessárias a serem realizadas nos processos educativos do país, que tem por objetivo políticas de reparação social, reconhecimento e valorização dos negros, possibilidade de ingresso, de permanência e de sucesso em todos os níveis educacionais para essa população, constituindo-se, assim, políticas de ação afirmativa. O documento compila sete textos escritos por vários autores, bem como apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, do parecer CNE/CP 003/2004, a resolução do CNE/CP n. 001/2004 e a Lei 10.639/03 em sua parte final. Para melhor praticidade no processo de leitura, apresentaremos, a seguir, um quadro com os principais temas discutidos nos sete artigos compilados no documento.

142 Disponível em: https://direitoeducacao.files.wordpress.com/2010/02/orientacoes_eticoraciais1.pdf. Acesso em: 15 out. 2016.



QUADRO 01: Artigos compilados.

Primeiro Texto	Discute-se referenciais para a abordagem da educação das relações étnico-raciais para as crianças de zero a seis anos, suas famílias etc.
Segundo Texto	Apresenta-se uma contextualização teórica e metodológica sobre a escola de nível Fundamental; aborda-se temas como antirracismo no ensino, interdisciplinaridade, humanidade, alteridade, cultura negra etc.; compreende-se os alunos como atores sociais e o professor como investigadores de sua própria prática.
Terceiro Texto	Discute-se a importância de (re)elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos que contemplem as mudanças propostas pelas Diretrizes para o Ensino Fundamental.
Quarto Texto	Chama-se atenção para as rotinas de sala e aula e os componentes curriculares no contexto de Educação de Jovens e Adultos.
Quinto Texto	Entende-se que as Instituições de Ensino Superior, especialmente aqueles cursos dedicados à formação de professores devem se preocupar com pesquisas e ações sobre a relação étnico-racial.
Sexto Texto	Debate-se a necessidade de atender as crianças, aos jovens e aos adultos que vivem em quilombos, com políticas educacionais que promovam a equidade.
Sétimo Texto	Apresenta-se sugestões de atividades para os níveis educacionais; indicações de músicas e literaturas que tratam de temas antirracistas etc.

Após o sétimo texto, o documento traz um glossário original de termos e expressões antirracistas. Este glossário é composto por trinta e uma palavras e expressões citadas durante o documento e que, segundo os autores, precisam de uma maior veiculação social. Entendemos por glossário uma espécie de dicionário com diversos termos pouco conhecidos, como por exemplo, palavras técnicas que precisam de explicação, dispostas no final de um livro, de uma música, de um artigo etc., com o propósito de clarificação do assunto tratado.

A escolha por esse objeto foi motivada por: (i) tratar-se da publicação mais recente do governo, abordando a temática da linguagem politicamente correta; (ii) diferenciar-se da Cartilha do Politicamente Correto e Direitos Humanos (QUEIROZ, 2004), pois o documento a ser analisado não gerou tanta polêmica e não foi recolhido pelo governo e (iii) constituir-se uma política linguística declarada, visto que é um documento oficial do governo, especialmente por trazer um glossário com termos antirracistas, objetivando, assim, interferir nas práticas e nas crenças dos usuários da língua portuguesa no Brasil.

Diante da dimensão do objeto de estudo, selecionamos 5 excertos que contemplaram a temática da língua e os principais conceitos que embasam a Teoria Crítica, e que são caros aos estudos em Política e Planejamento Linguístico, isto é: “poder”, “luta”, “colonização”, “hegemonia”, “ideologia” e “resistência”. Nesse sentido, a partir de elementos linguístico-discursivos usados em excertos extraídos dos textos que discutem o uso da linguagem nas relações étnico-raciais na educação, analisaremos estes excertos à luz dos conceitos supracitados e, simultaneamente, discutiremos a importância destes conceitos na construção de um discurso livre de discriminação.

4 Análise

Foram selecionados dois excertos do corpo do documento e três extraídos do glossário, dispostos no final do documento. O primeiro excerto selecionado para análise é um fragmento da discussão no tocante à importância da linguagem no ensino para a Educação de Jovens e Adultos.

Excerto 01: A língua é um aspecto importante a ser considerado, pois como assinala Martins (1996) o uso do signo linguístico constitui uma das formas mais perversas de segregação e controle. Se pararmos para pensar na semântica, percebemos o quão opressora esta tem sido – buscando no dicionário vamos encontrar quarenta derivações do substantivo negro, contra dezesseis do substantivo branco. O substantivo negro funciona dez vezes mais como adjetivo e o branco nove. A diferença ideológica é que para o adjetivo negro correspondem significados pejorativos em número de onze, e para o branco apenas meio (0,5). Não podemos acreditar que é só uma questão linguística, é preciso ressemantizar nossa linguagem diária em torno da reflexão que promova a igualdade das relações étnico-raciais. (BRASIL, 2005, p. 112)

Refletindo sobre o excerto acima, percebemos as seguintes possibilidades de análise: em primeiro lugar, o uso da linguagem pode causar segregação, inclusive a racial. Isso se exemplifica pela relação de poder desigual entre os valores semânticos atribuídos aos substantivos negro e branco que, da mesma forma, refletem as relações étnico-raciais nas interações sociais.

Há, em segundo lugar, questões de cunho ideológico – e não apenas linguístico – na atribuição de sentidos às palavras de uma língua, o que nos remete ao conceito de “hegemonia”

e de “ideologia” da Teoria Crítica; isto é, se existe preconceito velado por termos e expressões racistas da(s) língua(s), eles foram naturalizados ideologicamente e usados para, através das práticas hegemônicas, manterem a noção de super e/ou subestimação de grupos sociais. Contudo, “é preciso ressemantizar”, diz-se no excerto por meio de uma modalização. Percebemos aqui, a ideia de resistência sendo incentivada, ou seja, nas práticas diárias de linguagem, muda-se a semântica de uma língua e, dessa forma, cria-se mecanismo de luta contra o discurso racista, arraigado na maioria da sociedade.

Dando continuidade à análise do documento, no excerto a seguir, podemos perceber que o texto foi retirado de uma parte do documento em que se sugerem atividades para alunos de modo a sensibilizá-los para as relações étnico-raciais, de forma mais geral, e para o uso de uma linguagem politicamente correta, de forma mais específica.

Excerto 02: Ainda na perspectiva de reconhecer e valorizar a participação do povo negro na construção da cultura nacional, uma interessante sugestão de atividade, seria, por exemplo, o estudo de palavras de origem africana que são comuns em nosso idioma, confeccionando um dicionário contendo esses termos. (BRASIL, 2005, p. 183)

No excerto acima, há o incentivo aos professores do Ensino Fundamental para reunir os alunos e elaborarem um dicionário de termos de origem africana que são comuns no português. Com isso, percebemos que a atividade se configura um gesto de política linguística, visto que os estudantes estariam elaborando um material com definições de termos de origem africana e, conseqüentemente, dando visibilidade para o elemento da cultura negra presente na cultura brasileira.

Passemos agora para a análise de algumas palavras dispostas no Glossário de Termos e Expressões Antirracistas que selecionamos para fazer parte do *corpus*.

Excerto 03 – AFRICANIDADE: Em sentido geral, pensar em africanidade nos remete ao sentido de reconhecimento tanto do lugar histórico, sociopolítico e lúdico-cultural, onde tudo se liga a tudo. Na prevalência da africanidade o universo é gerado na existência coletiva, prevalecendo o Ser Humano e o Espaço enquanto expressão da chamada força vital, imprescindível para evidenciar a construção de uma identidade negra postulada na construção de um mundo democrático. A africanidade reconstruída no Brasil está calcada nos valores das tradições coletivas do amplo continente africano presente e recriada no cotidiano dos grupos negros brasileiros.

No fragmento acima, percebemos uma formação discursiva¹⁴³, que remete a elementos constitutivos da identidade social de pessoas negras, ligando-os às tradições que, como mencionado, são coletivas e oriundas do continente africano. No Brasil, estes elementos foram recriados no dia a dia dessa população. O conceito de “resistência”, tal como é proposto por Tollefson (2006), está presente nesse discurso, visto que essa recriação da africanidade no Brasil ocorreu através de políticas alternativas e não por meio de práticas hegemônicas das classes dominantes. Africanidade, portanto, torna-se uma alternativa linguístico-discursiva para expressar toda essa relação identitária entre a cultura africana e os povos negros no Brasil.

143 “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada- ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e o que deve ser dito” (ORLANDI, 2003, p. 13).

Excerto 04 – AFRODESCENDENTE: O termo afrodescendente se refere aos/às descendentes de africanos(as) na diáspora, em contextos de aproximação política e cultural, e é utilizado como correlato de negros(as) (ou, às vezes “pretos”) nos países de língua portuguesa, como o Brasil, de *african american*, na língua inglesa, em países como Estados Unidos (onde se usa também o termo *black*).

Na textualização supracitada, percebemos que se sugere o termo afrodescendente, que se refere aos descendentes de africanos(as) na diáspora, como um substituto para as palavras negro(a)/preto(a), já que estas são carregadas ideologicamente por uma conotação racista. O termo proposto no glossário nos remete, assim como o termo exposto no excerto anterior, à identidade social, ligando o indivíduo às suas raízes históricas, culturais, demográficas etc. Nesse sentido, notamos que muitas vezes a colonização, presente na língua, ocasiona um apagamento dessa(s) identidade(s) étnico-raciais.

A definição de cultura/cultura negra, segundo o glossário, está associada à luta. Luta, por sua vez, é um conceito importante para a Teoria Crítica, visto que as políticas promulgadas pelo Estado estão geralmente a serviço das classes que estão no poder. Sendo a língua um elemento constitutivo da cultura de um indivíduo, faz-se pertinente apresentarmos a definição.

Excerto 05 – CULTURA/CULTURA NEGRA: Conceito central das humanidades e das ciências sociais e que corresponde a um terreno explícito de lutas políticas. Para Muniz Sodré, a demonstração de cultura está comprometida com a demonstração da singularidade do indivíduo ou do grupo no mundo: “A noção de cultura é indissociável da idéia de um campo normativo. Enquanto ela emerge, no Ocidente, surgiam também as regras do campo cultural, com suas sanções – positivas

e negativas” (SODRÉ, 1988b). Podemos conceituar o termo cultura como estratégia central para a definição de identidade e de alteridade do mundo contemporâneo, um recurso para a afirmação da diferença e da exigência do seu reconhecimento e um campo de lutas e de contradições.

No excerto supracitado, podemos perceber explicitamente a noção de luta da Teoria Crítica. Contudo, as classes são exemplificadas pela dualidade individualidade-alteridade. Ademais, o excerto reforça a importância de um debate político dos conceitos, visto que, a normatividade é condição *sine qua non* para a compreensão de cultura. Se por um lado, a língua é um aspecto de extrema importância cultural, pois, o idioma, assim como determinadas formas de linguagem, fortalece o sentimento de pertencimento a determinadas culturas; por outro lado, é um recurso de luta e de resistência, nos termos da Teoria Crítica, visto que os indivíduos se afirmam, buscam reconhecimento, por exemplo, por meio da língua. Isto posto, não se pode negar o direito ao pertencimento à cultura de grupos minoritários que, em sua subjetividade, sentem-se vulneráveis a preconceitos linguísticos.

Considerações finais

O debate proposto, no presente capítulo, quanto à importância da linguagem politicamente correta, incentivada através de documentos oficiais, no combate ao preconceito materializado por meio da linguagem chegou as seguintes considerações:

i) Em primeiro lugar, a língua(gem) ainda é uma ferramenta usada para disseminar preconceitos em detrimento de uma liberdade de expressão que se confunde com liberdade para se expressar de qualquer maneira e, desse modo, pode se construir um discurso racista nas relações sociais. Com base no pensamento

de Volochinov (2014) de que o signo é ideológico, assim este não reflete, mas refrata a realidade, compreendemos que a linguagem é um lugar de conflitos, confrontos, disputas etc., e, nessa luta, há vários discursos construídos ideologicamente a partir dos atores sociais;

ii) Em segundo lugar, a linguagem politicamente correta não é um antídoto contra a discriminação racial, como observamos no decorrer do presente estudo. Contudo, monitorar a linguagem e, sempre que possível, conscientizar as pessoas pelo uso de uma linguagem livre de preconceitos é o passo mais eficaz de se combater as discriminações produzidas nas relações sociais. Afinal de contas, parafraseando Rajagopalan (2000), quando interferimos na linguagem, estamos interferindo no mundo;

iii) Em terceiro lugar, a linguagem politicamente correta se configura, quase sempre, como uma política linguística declarada, praticada e percebida, ou um gesto político, e, nesse sentido, promove ações que afetam as práticas e as crenças dos falantes da língua, tornando-se, assim, um importante instrumento no combate à disseminação de preconceitos;

iv) Finalmente, na medida em que o Estado ou grupos organizados realizam ações políticas em uma determinada língua, como por exemplo, a publicação de documentos, há um incentivo à construção de um discurso antirracista. Acreditamos que essas ações se tornem ainda mais eficazes se, assim como o documento Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, forem destinadas à educação com o objetivo de conscientizar os usuários de uma língua para a adoção de um discurso livre de preconceito. Portanto, reconhecemos o papel fundamental das pesquisas desenvolvidas no campo das políticas linguísticas, quanto à relação entre força e poder perpetuadas através das práticas

lingueiras nas diversas formas de socialização, bem como na promoção de um debate ético no tocante às questões sociológicas da língua(gem). Salientamos, também, o papel importante que nós, linguistas, desempenhamos no debate político do uso da língua. Como Rajagopalan (2013, p. 149) menciona sobre a história da Linguística “[...] uma ciência erguida com toda pompa e circunstância para ser o discurso neutro e ideologicamente isento, jamais conseguiu se desvencilhar dos interesses ideológico-políticos operantes ao longo de diferentes momentos cruciais de sua história.”

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2011.

BENTO, A. **A língua da correcção política**. Lusofia Press. 2008.

BONACINA-PUGH, F. Researching ‘practiced language policies’: insights from conversation analysis. **Language Policy**, v. 11, n. 3, p. 213-234, 2012.

BRASIL. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), 2005.

CANAGARAJAH, S.; STANLEY, P. Ethical considerations in Language Policy research. In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (Orgs.). **Research methods in Language Policy and Planning: a practical guide**. UK: Wiley Blackwell, 2015. p. 33-44.



COOPER, R. L. **Language planning and social change**. Cambridge: Cambridge, 1989.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 1. p. 15-42.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press. 1992

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guaciri Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1992[2011].

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 10. p. 281-314.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso**. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

POSSENTI, S. A linguagem politicamente correta e a análise do discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**. Ano 4, v. 2, p. 125-142, jul./dez. 1995.

POSSENTI, S.; BARONAS, R. L. A linguagem politicamente correta no Brasil: uma língua de



madeira? **Polifonia**, EdUFMT, Cuiabá-MT, v. 12, n. 2, p. 47-72, 2006.

QUEIROZ, A. C. **Politicamente correto e direitos humanos**. Brasília: SEDH, 2004.

RAJAGOPALAN, K. Sobre o porquê de tanto ódio contra a linguagem “politicamente correta”. In: LOPES DA SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (Orgs.) **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Ed. Insular, 2000. p. 93 – 111.

_____. Política de ensino de língua no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 143-162.

SANTOS, M. F. **A disputa de sentidos da linguagem politicamente correta: uma análise discursiva na cartilha do politicamente correto & direitos humanos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SOARES, L. E. Politicamente correto: o processo civilizador segue seu curso. In: PINTO, P. R. M. **Filosofia analítica, pragmatismo e ciência**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1988. p. 217-238.

SPOLSKY, B. **Language policy: key topics in Sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge, 2004.

_____. Towards a theory of language policy. In.: SPOLSKY, B. **Language Management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 01 -09.



_____. What's language policy? In: SPOLSKY, B. (Org.) **The Cambridge handbook of language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 03-15.

TOLLEFSON, J. W. Critical Theory in language policy. In: RICENTO, T. (Org.). **An introduction to language policy: theory and method**. MA/USA: Blackwell Publishing, 2006. p. 42-59.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4 ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.



CAPÍTULO 8

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DO PORTUGUÊS: percepções dos gestores e leitores sobre os leitorados

*Maria Erotildes Moreira e Silva**

Introdução

As ações oficiais voltadas à internacionalização da língua portuguesa viveram um recrudescimento, no final do século XX, provocado, principalmente, por interesses político-econômicos e sociais, oriundos de uma nova configuração mundial. Tais mudanças foram o alicerce para o nascimento/fortalecimento de blocos econômicos em diferentes perspectivas, como o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)¹⁴⁴, além do fortalecimento da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), para citar alguns exemplos

* Professora de língua portuguesa lotada na Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC. Membro do grupo de pesquisa Políticas Linguísticas para a Internacionalização do Português (PLIP-UFC). Foi bolsista do Programa CAPES/PDSE – Processo 2956-13-6, na *Universidad de Granada* – Espanha, durante o Doutorado em Linguística (UFC), quando realizou as entrevistas presenciais que constituem o *corpus* desse artigo. Contato: erotildesmoreira@hotmail.com

144 O MERCOSUL é uma zona de livre-comércio entre cinco países da América do Sul, formado originalmente pela Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai, que foi temporariamente afastado do bloco, em função de questões políticas, e adesão posterior da Venezuela, em 2012. Disponível em: <www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul>. Acesso em: 01 jun. 2015.



que ilustram essa mudança geopolítica e contribuíram à ampliação do estatuto do português, enquanto segunda língua e/ou língua estrangeira.

Essa difusão despertou a necessidade de uma reflexão sobre as políticas linguísticas destinadas à internacionalização do idioma que foram instituídas por Portugal e pelo Brasil, não por ignorar os demais países irmanados pelo uso oficial do português, mas pelo nicho que estabelecemos na presente análise. Assim, dentre as ações implementadas por esses dois países, destacamos os Programas de Leitorado¹⁴⁵, estabelecidos desde a década de 1960, para divulgar a língua portuguesa e respectivas culturas em universidades estrangeiras.

O Programa de Leitorados pode ser definido como uma política linguística (PL), que consiste no envio de professores a universidades estrangeiras para ensinar português e difundir a cultura lusitana ou a brasileira, além de formar professores com essa finalidade, de acordo com a linha de trabalho do país responsável pela seleção desse professor – doravante denominado leitor.

Em Portugal, essa ação está sob a orientação do Instituto Camões (IC), em uma ação do Ministério dos Negócios Estrangeiros, e no Brasil, faz parte das atribuições da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP), célula do Ministério das Relações Exteriores.

Na perspectiva que adotamos nessa análise, questionamos em que medida esses Leitorados atendem ao atual contexto socioeconômico e político, a partir do olhar de dois grupos que atuam na internacionalização da língua portuguesa, seja na gestão da língua, seja no ensino de português, na modalidade estrangeira (doravante PLE). Os gestores e professores citados

145 Informações disponíveis em: <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br>>, no Brasil e <www.instituto-camoes.pt>, em Portugal. Acesso: 01 jun. 2016.

atuam em diferentes países e foram entrevistados – de forma presencial ou virtual – acerca das políticas linguísticas voltadas à internacionalização do português, a quem agradecemos imensamente pela participação em nossa pesquisa de doutorado, pelo compromisso que demonstraram para com o fortalecimento do nosso idioma aquém e d'além mar.

Para proceder a essa análise, selecionamos, dentre as respostas de um grupo constituído por gestores de políticas linguísticas e de professores de português como língua estrangeira (PLE), suas percepções sobre os Leitorados, a fim de identificar interfaces e divergências entre essa ação e o modo como os grupos entrevistados concebem a difusão internacional do português.

Os participantes do estudo foram selecionados por sua atuação na promoção internacional do português, seja na função de gestores, que são linguistas convidados pelas instituições oficiais para contribuir com o processo, seja enquanto professores, que atuam no ensino de PLE por escolha profissional. Para apresentá-los, ao longo da análise, criamos um código que traduz a ordem em que o participante foi entrevistado, a função do/a entrevistado/a, marcada pela letra (G) para gestor e (P) para professor, seguida do tempo em que atua na área, do país onde a entrevista foi realizada, e do tipo de instituição em que atuam os entrevistados. A descrição segue o formato: 03G15a/PRT-Iof, indicando que um dos entrevistados foi o terceiro gestor a ser ouvido, cuja atuação na área está a completar quinze anos, com atuação em Portugal, em uma instituição oficial, a título de exemplo.

1 Política Linguística: o que rege essa engrenagem?

Em Calvet (2007), a Política Linguística foi definida como um cabedal de intervenções traduzido em mudanças que alteram a forma da língua e/ou sua função social. Tais políticas, em geral,

são implementadas por meio de um planejamento respaldado por um grupo que está no poder através de ações governamentais.

Tais mudanças podem ser realizadas através de alterações sobre um *corpus* de uma língua que, por sua vez, não deixam de interferir sobre o estatuto desse idioma, por seus aspectos econômicos, jurídicos, sociais, políticos e culturais, uma vez que visam fortalecer ou enfraquecer uma língua em relação à outra.

No entanto, esse conceito sofreu considerável evolução quando as engrenagens que regem a condução dessas alterações passaram a ser salientadas na elaboração e compreensão dessas ações. Dentre essas visões, destacamos Spolsky (2004) que ampliou o conceito de PL, quando defendeu que essa ação política se constitui a partir de três elementos interconectados: a gestão da língua, definida como a formulação e a proclamação de um planejamento formalizado sobre o uso de um idioma; as crenças ou ideologias sobre a língua, traduzidas nos discursos valorativos ou não em torno da língua e/ou através dela, que são defendidas por um grupo; e as práticas ou ações realizadas sobre um idioma, com vistas à implementação de um planejamento fomentado por uma determinada PL, seja explícita ou oficial, seja implícita e/ou extraoficial.

Segundo o autor, existe uma política no nível de cada um destes três componentes – a saber, as leis, o discurso e as ações em torno de uma língua - e a PL advém do comportamento linguístico e/ou das práticas de linguagem de um indivíduo ou grupo, na ideologia ou crenças sobre a língua utilizada por esse grupo e, de modo explícito, pode ser feita na gestão formal da língua, através de decisões planejadas por um órgão autorizado (SPOLSKY, 2004).

Com o argumento de que há uma política imbuída nas práticas linguísticas, o autor, de certo modo, respondeu o que Fishman (1974) sinalizou quando ressaltou a necessidade de “critérios de sucesso pré-estabelecidos”, para assegurar as intervenções que podem ocorrer em uma língua.

Com base nesse pressuposto, postulamos que um desses critérios assenta-se em considerar as necessidades de grupos envolvidos na concretização de uma determinada política linguística. Essa visão representa um desenvolvimento decisivo na investigação das políticas em torno de uma língua, porque fornece meios de análise das ações implementadas, tanto no aspecto legislativo quanto executivo da intervenção.

Spolsky (2004), ao chamar a atenção para a influência das crenças e práticas sociolinguísticas em qualquer situação cujo foco seja uma mudança linguística, confirmou Schiffman (1996), ao afirmar que a PL é fundamentada no comportamento, nas formas culturais, nos sistemas ideológicos e nas atitudes estereotipadas de uma comunidade acerca da(s) língua(s) ou associados a aspectos histórico-religiosos em torno de um determinado idioma¹⁴⁶.

A nosso ver, Schiffman (1996) e Spolsky (2004) ampliaram o conceito de PL, ao situarem essas intervenções a partir das relações socio-históricas e culturais e definiram com mais precisão o objeto de estudo dessa ciência. Desse modo, uma ação oficial sobre um idioma, quando planejada ou analisada, deve compreender o resultado dessas variáveis sobre a língua, em um determinado contexto.

No tocante à língua portuguesa, como um exemplo positivo dessa intercessão preconizada pelos autores, podemos citar o lançamento do Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC)¹⁴⁷, em 2015, construído a partir de contribuições

146 Tradução livre de “[...] language policy is ultimately grounded in linguistic culture, that is, the set of behaviours, assumptions, cultural forms, prejudices, folk believes systems, attitudes, stereotypes, ways of thinking about languages and religio-historical circumstances associated with a particular language” (SCHIFFMAN, 1996, p. 05).

147 “O VOC é um instrumento exigido pelo *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* assinado pelos países da CPLP em 1990 e já aplicado plenamente pelas instituições públicas e pela generalidade da imprensa no Brasil e em Portugal e gradualmente nos restantes países.” Informação

de todos os países que integram a CPLP, em um exemplo de que a gestão de uma língua pode ser feita com a participação efetiva de seus falantes, através de instrumentos que os representem, sem o hermetismo de uma decisão unilateral.

Tal posição se assenta no fato de que apenas a institucionalização de uma política oficial não é suficiente para que ela atinja seus objetivos. Isso pode ocorrer por inúmeros motivos, dos quais destacamos dois: o grupo social não comunga com o que foi proposto ou não está preparado, em termos de formação, para promover, explicitamente, a ação. Exemplo disso ocorreu com o Acordo Ortográfico de Língua Portuguesa (AOLP), que passou a vigorar duas décadas após ser instituído e discutido entre os países que o acataram, sem um consenso que atendesse a todos os interesses dos países lusófonos.

Assim, além das ações oficiais com metas estabelecidas previamente, devem ser consideradas, na elaboração de uma PL, as crenças e práticas sobre a língua, partilhadas pelas comunidades que a utilizam, uma vez que elas podem fortalecer ou ignorar a ação oficial e, nessa perspectiva, mantê-la ou opor-se a uma dada política.

Para complementar a posição de Spolsky (2004), Shohamy (2006) elenca os componentes explícitos e implícitos concernentes às políticas linguísticas que a autora denomina de mecanismos de PL que são: as regras e regulações, ensino de idiomas, testes de língua, linguagem no espaço público e ideologia, mitos, propaganda e coerção. Em relação ao português, podemos interpretar os elementos externos, tais como os interesses estratégicos na língua ou em países em que essa língua é oficial; as políticas implícitas, tais como as crenças e as práticas linguísticas de uma comunidade e as políticas explícitas, representadas pelas ações oficiais sobre a língua.

disponível em: <<https://iilp.wordpress.com/2015/02/20/plataforma-do-voc-esta-o-ar/>>. Acesso em: 01 fev. 2015.



Essa engrenagem traduz nossa visão sobre os eixos a serem considerados na elaboração, implementação e análise de uma PL voltada ao português, uma vez que o atual contexto econômico e as ideologias conflitantes em torno do idioma exigem que as ações oficiais considerem essa influência, visto que esse ajuste de interesses desvela um espaço a ser ocupado, através de práticas linguísticas.

Nessa esteira, as práticas são modificadas em função de novas exigências político-econômicas e sociais, tais como a expansão do mercado linguístico, no dizer de Bourdieu, (1996), que considera a valoração de uma língua em uma dimensão proporcional ao seu uso por uma determinada classe. Assim, a língua se transforma em capital linguístico que, por sua vez, é dominado por estruturas globais, em um círculo vicioso, em que a língua dominante apaga as demais, embora esteja subjugada a uma determinada situação socioeconômica e político-ideológica, a qual representa e é representada.

Shohamy (2006) considera os vários aspectos dessa engrenagem como agendas ocultas que se entremeiam em cada ação. Com essa visão, a autora chama a atenção para aspectos intrínsecos às políticas linguísticas oficiais em função de determinados interesses e deve ser um ponto fulcral no processo de internacionalização de um idioma, com vistas a seu fortalecimento, em diferentes âmbitos.

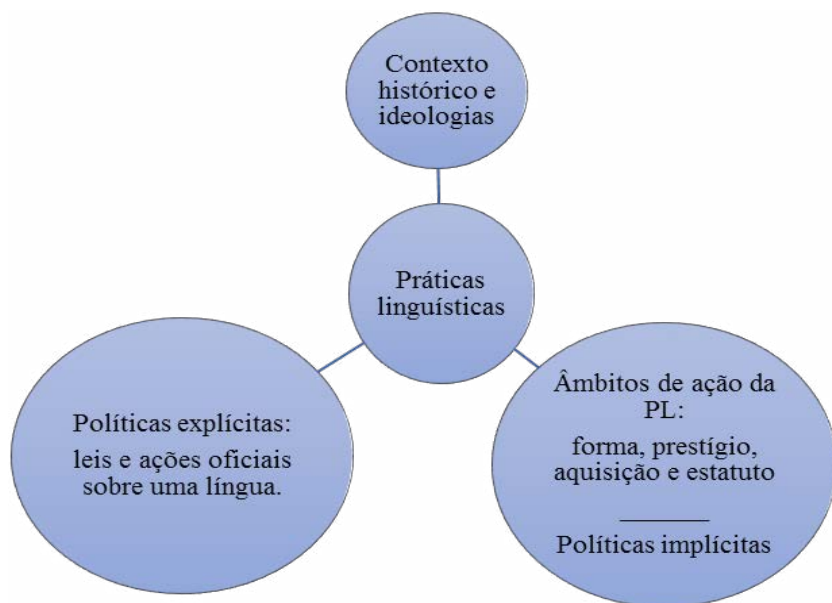
Resta-nos avaliar tais ações, tendo como ponto de partida essas interseções, para compreender a razão desse(s) ocultamento(s), que, nas palavras da autora, são responsáveis por perpetuar ideologias hegemônicas e homogêneas, através de determinados mecanismos como a educação linguística monolíngue ou a eleição de determinada norma padrão, em detrimento de outras.

A nosso ver, Shohamy (2006) reitera as concepções de Schiffman (1996) e chama a atenção para o fato de que esses instrumentos indicam, por exemplo, o posicionamento dos gestores das políticas declaradas, embora isso ocorra implicitamente. Assim, acordos bilaterais são exemplos de um mecanismo explícito, e a

existência ou não de material didático para um ensino bilíngue são também “mecanismos de política linguística”, que podem alavancar ou diminuir a força política de um idioma.

A nosso ver, a autora propõe a elaboração e a análise de uma PL com base em seu tecido social ou na cultura linguística (SCHIFFMAN, 1996), de onde se originou, mas não descuida dos mecanismos responsáveis pela manifestação e reprodução de tais políticas, posto que são definidos pela influência de ideologias e de práticas linguísticas, sem isenção dos aspectos políticos que estão em sua gênese, conforme interpretamos no desenho a seguir, com base na linguista israelense.

FIGURA 01: Elementos intrínsecos a uma Política Linguística.



FONTE: elaboração com base em Shahomy (2006).

A autora ressalta, ainda, que não há clareza em relação ao poder desses mecanismos nas políticas linguísticas praticadas pelo Estado ou por uma comunidade linguística, em relação ao modo como os falantes percebem o valor social de uma língua, a partir do momento em que essas PL podem determinar as ideologias da população em relação à (des)valorização de um idioma e, se consideradas pelos legisladores, podem determinar algumas posturas quando da elaboração de mecanismos que interferem na gestão dessas ações, na percepção e no uso de um idioma.

Assim, com base em Spolsky (2004) e em Shohamy (2006), o Programa de Leitorado foi analisado, a partir dos discursos de gestores e de professores, com o objetivo de responder a seguinte pergunta: qual a percepção de gestores de PL e professores de PLE sobre os Programas de Leitorado em relação a sua ação na promoção internacional do português?

2 Programas de Leitorado: eixo de uma engrenagem?

Os Programas de Leitorados se constituem em estratégias relevantes na difusão internacional do português, uma vez que representam duas variedades de uma mesma língua e um espaço para o fortalecimento desse idioma, embora se tenha percebido, nos discursos dos entrevistados, diferenças profundas em sua condução.

Portugal, com o objetivo de promover externamente a norma europeia (doravante, PE) e a cultura lusitana, tem desenvolvido ações com diferentes configurações sociopolíticas. No atual contexto, tais ações são desenvolvidas, prioritariamente, pelo IC¹⁴⁸ com a

148 Na perspectiva de promover o PE, o IC foi criado em 1992, com a missão de expandi-lo na Europa, já que é uma língua minoritária naquele continente. Neste âmbito, passou a ser responsável pelas ações de difusão internacional do idioma, incluindo-se o Leitorado. Disponível em: <<http://www.instituto-camoes.pt>>. Acesso em: 06 out. 2014.

implantação de departamentos de português em universidades estrangeiras, a instituição de cátedras e de Leitorados ou, ainda, com o ensino nas escolas secundárias de países onde há interesse pela aprendizagem da língua. É o que se confirma no discurso do representante do IC, ao elencar pontos essenciais para o processo de internacionalização do português, na perspectiva dessa instituição.

Vamos tratar de quatro pontos distintos e essenciais ao processo: o interesse de alunos de diferentes espaços, a avaliação da proficiência, a qualificação... Dentre as nossas ações, a menina dos olhos, hoje, é a Noruega e o interesse de pessoas de diferentes espaços no português (03G15a/PRT-Iof).

Esse discurso revela campos de ação distintos e denota a busca por um espaço para o português lusitano no mercado internacional, uma vez que Portugal está atento às exigências do mercado mundial, à força da herança linguística nos países da África e ao significado do português como língua de integração, de libertação nacional e de manifestação identitária, em meio a guerras e embates civis vivenciados em regiões da África e da Ásia.

Assim, cabe ao Leitor enviado por Portugal, o desenvolvimento de ações voltadas ao ensino do idioma e à formação de professores, principalmente em instituições universitárias de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)¹⁴⁹, configurando dois planos de ação: a docência e a função de mediador cultural e difusor do PE, carreando para si a função de embaixador da língua e da cultura

149 PALOP é um conjunto de países africanos que têm o português como idioma oficial. São eles: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, além do membro mais recente, a Guiné Equatorial, que integram também o Fórum PALOP (FORPALOP), uma organização política e diplomática comum, criada em junho de 2014.

lusitanas, além de representar uma extensa rede voltada à formação de professores. Eis o registro que respalda essa afirmação:

A rede se compõe com outros países: África do Sul, Namíbia, Zimbábwe... tem sido um trabalho a distância e o objetivo é criar uma massa no local... muitas gentes a ter instrução no próprio local para que possam, a partir daí, trabalhar e, de fato, tem essa vantagem... No caso da Namíbia é assim que funciona. (03G15a/PRT-Iof).

Essa preocupação sinaliza a existência de uma política de valor estratégico em que a divulgação da língua e cultura portuguesas é um vetor para ampliar o número de falantes do PE, além da criação de uma rede local de profissionais que possam fomentar e sedimentar esse ensino. Com tal inserção, esse Leitorado assume um perfil multifuncional, na difusão do português europeu (PE), principalmente, em ações de cunho multidisciplinar, no estabelecimento do português como língua de ciência, desde a África, a Ásia e a América do Sul até a Europa, em diferentes contextos econômicos e socio-históricos.

Essa promoção desenvolvida pelo IC em 62 países reflete um olhar atento à engrenagem contemporânea, visto que tais ações são implementadas através de acordos bilaterais, realizados entre o Estado e as diásporas portuguesas, além da ação nos Centros de Línguas sediados em universidades estrangeiras de continentes distintos. Os Leitorados portugueses constituem-se, portanto, em um dos eixos para a divulgação do PE, conforme atestam os discursos colhidos em entrevistas realizadas com um representante do IC e com um Leitor:

No caso da Namíbia, estou a falar das necessidades de uma PL... Eles são formados na universidade, temos uma junta de coordenação... temos lá um (professor) adjunto, principalmente para dar apoio ao

Ministério da Educação e temos uma Leitora para dar apoio na formação de professores, porque, naquele conjunto, pela distância, a questão não é usar as tecnologias, é chegar lá. [...] (03G15a/PRT-Iof). Atuo já há algum tempo, como professor e leitor e sempre por me interessar muito pelas coisas da língua... pelo modo como funciona...gosto muito de sabê-lo.” [Há muitas diferenças entre o trabalho do leitor e o do professor?] “Não vejo diferença não, porque nossa matéria de trabalho é a língua, o ensino da língua no exterior, só a dar aulas [...] (02P02a/ESP-Iof).

Esse resumo da missão do leitor revela que sua função não está circunscrita ao ensino e se mostra extremamente estratégica, visto que a rede de Ensino de Português no Estrangeiro (EPE) é constituída por 1.691 docentes e integra cerca de 155.000 alunos distribuídos em programas que englobam desde a formação inicial e continuada para o docente, da rede oficial ou privada, nas modalidades presencial, híbrida ou a distância até a formação de tradutores e intérpretes, nas universidades, onde o leitor atua, através da oferta da disciplina nos cursos de especialização em Tradução¹⁵⁰.

Essa gama de ações atesta o reconhecimento do português enquanto capital cultural, advindo dos modos distintos de usufruir estrategicamente do peso da língua portuguesa, pelo espaço que vem ocupando ou pode ocupar, inicialmente, nos países onde é um dos idiomas oficiais e, paulatinamente, mas de forma consistente, em outras nações ou espaços, em que o idioma possui um estatuto que vai além do PLE, como a Galiza e a Região Administrativa de Macau, conforme atestaram gestores e professores, respectivamente.

150 Disponível em: <<http://www.instituto-camoes.pt>>. Acesso em: 06 out. 2014.

Estamos desperdiçando estes recursos econômicos, sociopolíticos... é... humano, cultural, patrimonial. [...] Entre os setores que dizem que o galego é português ou não, há todo um espaço para o português, para uma das normas do português. Se o galego fosse português, teríamos duas normas europeias, não duas variedades porque seria muito mais... normas seriam duas: a galega e a portuguesa, assim como a brasileira, a angolana. Por outro lado, sempre pode ampliar o uso do português como LE e criar pontes entre os falantes para que eles possam se aproximar como um espaço a mais para a língua e a internacionalização. Para a Espanha, ampliar a circulação de vários técnicos e para o português recuperar o espaço onde nasceu, a Galiza, território prímico, com a Reconquista, quando os dialetos moçárabes foram recuando e o galego foi avançando... [...] Veja o caso do Fórum de Macau: não é da CPLP, mas, especificamente, pela China – Região Administrativa Especial de Macau – mas que tem a preocupação em colocar a LP em evidência na Ásia e, certamente, o que tem sido feito por lá pode ser feito nas outras organizações (02G25a/PRT-Iof).

Isso é uma das vantagens da língua se tornar internacional: sermos percebidos pelo Outro. Portanto, o que tem acontecido – é o exemplo da Ásia - outra vez, um bom exemplo: [...] o número de universidades que, de três, quando sai de Macau, subiu para vinte e duas. É muito louvável... nem todas têm professores portugueses ou brasileiros, há muitos professores chineses ou de Timor, porque muitos veem a experiência com um falante nativo ... é... uma espécie em extinção... Mas, penso que o ensino tem que ser autossustentável e ele só é se houver professores não-nativos que ensinam a língua (03G15a-/PRT-Iof).



Antes de mais, preciso esclarecer que, para galegas e galegos, o português não é propriamente uma língua estrangeira, mas uma espécie de língua segunda. De aí a especificidade da nossa situação. Para aprendentes galegos, é prioritário torná-los cientes da necessidade de banirem da língua galega os castelhanismos que a convertem numa espécie de crioulo; só desse modo acaba por ser a língua portuguesa a língua da Galiza e o alunado toma consciência de pertencer à lusofonia (12P14a/ESP-Iof).

Tanto os gestores como o professor demonstraram o potencial estratégico do português, em visões geopolíticas distintas, através da enumeração de políticas implícitas que asseguram um espaço conquistado pelo português, seja por fatores históricos, pela escolha de seus falantes e/ou pela demanda que a mundialização do conhecimento gera nesse cenário. O ensino, por sua vez, integra tais exigências e confirma a existência de um mercado a ser contemplado, para preencher a nova onda em que navega a língua portuguesa.

Para atender a prognósticos tão distintos, a concepção de língua nas políticas desenvolvidas no exterior foi ampliada, em perspectivas que, além da vertente cultural, denotam o reconhecimento do valor estratégico do português, conforme destacado abaixo.

(A língua como bem cultural) Já foi e não se perdeu a noção de que a cultura é importante, que pode trazer mais falantes à língua, pode ser apresentada – a tradução literária - não diretamente, mas através, mas ela não é a única. É..., nós temos cá uma dimensão, uma visão pragmática, de negócios, utilitária [...]. Naturalmente, que há a dimensão multicultural e porque nosso papel, também, é divulgar autores de peso – Mía Couto, autores brasileiros,

moçambicanos, angolanos... faz parte da LP, naturalmente, são conhecimentos ligados aos interesses psíquicos das pessoas. [...] quero dizer a língua não é um binômio exclusivo. O ensino deve ser visto em diferentes dimensões... os interesses são amplos, quer no campo cultural, da economia, da ciência. A língua tem essas dimensões todas e a cultura, também. Não é um binômio exclusivo... essas dimensões não se excluem (03G15a/PRT-Iof).

Desse modo, esses gestores e, por extensão, a instituição que representam, configuram suas ações em dimensões que, no texto, não se excluem: as ações de cada instituição revelam um olhar estratégico sobre a língua, em que se considera o caráter identitário das diferentes comunidades que dela comungam, através de ações multilaterais sobre o ensino da língua.

Já as ações implementadas para a promoção do português no exterior são também estabelecidas pela Rede Brasileira de Ensino no Exterior (RBEx) que, desde 2013, recebe o nome de Rede Brasil Cultural e é constituída por instituições com fins diversificados, como os Centros Culturais Brasileiros, os Núcleos de Estudos Brasileiros ou pelos Leitorados.

Os atuais Centros Culturais e Leitorados brasileiros são o fruto de Missões Culturais enviadas pelo Itamaraty, nos anos 1940 e 1960, a diversos postos no exterior, com o objetivo de manter e ampliar o rico legado de um sistema de difusão cultural que há meio século vem sendo cultivado pelo MRE, assim como ocorre com as ações portuguesas¹⁵¹.

151 Informação disponível em: www.dc.itamaraty.gov.br/divisao-de-promocao-da-lingua-portuguesa-dplp-1. Acesso em: 05 jan. 2015.

Assim como o de Portugal, o primeiro Leitorado brasileiro foi instituído na França, em meados do século XX e, posteriormente, nos Estados Unidos. A partir do ano 2000, Leitores foram enviados à África e à Ásia, em uma ampliação da difusão do português brasileiro (PB) nesses continentes - antes protagonizada por centros e institutos culturais - quando o Brasil estreitou laços com os países da CPLP e latinoamericanos, para sedimentar parcerias políticas, econômicas e culturais. Essas convergências no *modus operandi* dos dois países revelam uma tendência observada no modo como a gestão da língua é administrada pelas duas nações: as ações são pautadas na divulgação da língua e da cultura, mas o fato de serem tuteladas pelos ministérios que atuam na esfera internacional indica o interesse estratégico dos dois países em outros espaços em que o português tem um capital cultural, embora tal intenção não seja explícita pelo Brasil, que as qualifica como ações de diplomacia cultural.

A ação do Leitor brasileiro, de acordo com os depoimentos colhidos, é tão abrangente quanto a do Leitor português, principalmente em relação à divulgação das manifestações culturais brasileiras. No entanto, em contraste com a ação lusitana, sofre com a carência de material didático, em alguns países, tanto na esfera oficial quanto nas instituições privadas. É o que está retratado nos discursos a seguir:

Sou Leitora do governo brasileiro [...] Quanto ao material didático na área é um grande problema, pois [...] não chega a tempo para as aulas. Tentamos criar nosso próprio material com base em livros do Centro de Línguas da Universidade (39P17a/USA-Iof).

Aqui na Espanha é escasso. Eu acho que até o A1, A2, pode ter. No mais...a partir do B1, o material é pobre. Os exercícios não são desafiadores... o aluno... ele quer uma coisa inteligente... o aluno quer ir a mais... não quer ficar “meia boca”. A

pessoa que tá aprendendo português ele fala no mínimo dois idiomas e o PLE vai ser o terceiro, mais um. Então, ele quer ... eu acho que... é... são muitos níveis, mas um material completo como o QECR¹⁵² pede eu não vi ainda. Pode ser que exista, mas eu não conheço (04P04a/ESP-Ipr).

Muita demanda sem opção de material didático e professores sem capacitação, sem apoio do governo brasileiro para esta comunidade (34P15a/PER-Ipr).

Ao reportarem as dificuldades advindas da falta do material didático, os entrevistados reafirmam a necessidade de uma linha de ação comum aos docentes que atuam na área, seja na esfera oficial ou na privada, mas reconhecem a contribuição dos parâmetros de avaliação como Quadro Comum de Referência Europeu, em relação aos parâmetros de avaliação da proficiência em português, em meio a tantas carências, embora apontem a necessidade de ajustes desse quadro, pela diversidade na interpretação dos níveis, além da adequação ao espaço geolinguístico onde o idioma é ensinado, conforme destacamos nos discursos a seguir.

O Quadro ajuda... é uma referência. O Quadro conseguiu o que penso que se poderia fazer com a língua portuguesa... um quadro que todos seguimos, adotarmos. Podemos ... O professor pode não concordar com algumas coisas, mas temos (...) umas referências, uns níveis, umas competências, uns objetivos. Isso seria bom, um nível, com referências... é isso que de-

152 Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2016.

vemos fazer em relação ao português: uma referência comum, que todos respeitem... deve ser uma instituição e, por isto, o Instituto Internacional, onde estejam todos os países de língua portuguesa, todos com a mesma responsabilidade... deveria ser uma instituição onde estivessem acadêmicos, linguistas, representantes de todos os países para que ninguém... nenhum sinta que está fora, um grupo de pessoas que deveria estar COESO, com uma acreditação, com um nível, uma experiência... isso seria bom (01P20a/ESP-Iof).

Este Quadro pode nos servir de referência sim, como faz com o ensino de língua estrangeira em muitos países. É uma questão de adequação. Por exemplo, para atingir o nível A2 de PLE o aluno precise de capacidades diferentes do alemão como língua estrangeira. É necessário que se defina primeiro as necessidades linguísticas relativas a cada uma das capacidades comunicativas pertinentes a cada nível (08P30a/DEU-Ipr).

Diniz (2012), ao identificar a falta de um alinhamento para as ações dos Leitorados brasileiros, traz à tona uma discussão acerca do assujeitamento do Leitor - como agente de uma PL - aos fatores sociais, econômicos e políticos que atuam sobre a língua, visto que as ações oficiais ocorrem em função de tais fatores e estão à mercê de seus desdobramentos para se tornarem exequíveis e consistentes.

Desse modo, a falta de incentivo à elaboração e aquisição de material didático, a ausência de parâmetros de ação no tocante à promoção da língua e a disparidade dos provimentos recebidos pelos leitores podem resultar na subvalorização da língua e, por extensão, no mascaramento das intenções do Estado brasileiro,

em relação ao valor estratégico do português, conforme defende o autor.

Para alguns entrevistados, falta uma ação mais uniforme, por parte da DPLP, na distribuição de recursos aos postos de trabalho, de forma que as necessidades de cada espaço sejam atendidas, de forma equânime. O discurso abaixo ilustra essa afirmação.

O problema é que o Brasil aplica recursos em países cujo progresso está visível na mídia, onde os cantores e artistas famosos fazem shows. [...] No meu caso, quando vejo o site do Leitorado, vejo os incentivos para os Estados Unidos e posso garantir que é real porque já trabalhei com o ensino de PLE nos Estados Unidos [...]. Por isso, mais uma vez volto a dizer que não há vontade política (P54-EV17a/TTO-Iof).

Neste sentido, a semelhança entre os dois Leitorados fica diluída, visto que a divulgação cultural é o eixo central da DPLP, enquanto o IC tem como foco principal o ensino, seja em universidades e nos centros de língua, além da formação de professores e da avaliação da proficiência em português, realizada em instrumentos diferentes, de acordo com o público-alvo. É o que ilustra o discurso abaixo.

[...] portanto, temos que ter a visão estratégica de perceber que em aprendendo português, há uma aprendizagem com objetivos estratégicos importantes nas relações entre países que não falam português e os que falam. O desenvolvimento que a China está a ter, em relação ao português, é um grande exemplo [...] Mas, voltando... é... àquela primeira das quatro ações – com licença, quero reforçar... é... – a que referimos no início: um quadro de referência para o ensino do português,

que nós temos, ao qual tomamos como referência o interesse dos alunos que estão nas Diásporas e que, portanto, nos dá uma visão do português como PLH¹⁵³ – é o QuaREPE – que já está no início de sua regulamentação no Ministério da Educação, em que assumimos como fator de crescimento a qualificação para o ensino e, com ele, também as provas de proficiência linguística (03G15a/PRT-Iof).

A DPLP reafirma a diplomacia cultural como eixo central de suas ações, embora, a partir do ano 2000, tenha ocorrido uma mudança de paradigma no tocante ao envio de leitores brasileiros a países com os quais o Brasil pretende estabelecer parcerias. Isso ocorreu em face da ampliação do mercado econômico e geopolítico que tem marcado as relações transcontinentais e transnacionais, nessa virada de século, conforme atestam os acordos como o MERCOSUL e como o BRICS¹⁵⁴.

No entanto, o contexto sociopolítico e econômico que norteou o estabelecimento de parcerias comerciais entre o Brasil e outros países não foi suficiente para que a política de ensino bilíngue, no caso português-espanhol, tivesse o mesmo peso,

153 PLH: português como língua de herança.

154 O acrônimo BRIC surgiu de um conceito desenvolvido por Jim O’Neil, em estudo de 2001, intitulado “Building Better Global Economic Brics”. Ele analisou os países que se destacavam no cenário mundial à época, em virtude do rápido crescimento de suas economias, com destaque para o Brasil, Rússia, Índia e China. Cinco anos mais tarde, em 2006, o conceito deu origem ao agrupamento desses quatro países, em um bloco econômico. Em 2011, a África do Sul juntou-se ao grupo, que adotou a sigla BRICS, caracterizado como um espaço de ampliação do diálogo e identificação de convergências em diversas áreas, além de ampliar as possibilidades de acordos comerciais entre os participantes. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo>. Acesso em: nov. 2013.

tendo em vista os acordos firmados e a situação precária do ensino bilíngue, nas escolas de fronteira, de acordo com Savedra (2002). Esse é mais um exemplo de que a PL não se sustenta como ações interpostas pelo Estado e necessita de ações que viabilizem sua prática, diretamente relacionadas às necessidades dessas políticas, concretizadas, nesse caso, com uma formação docente específica e com a elaboração de material didático adequado ao contexto em que será utilizado.

Não basta, portanto, ao Estado brasileiro assegurar a presença de Leitorados em diferentes regiões do globo, se não traduzi-los em ações consistentes e permanentes, em relação ao ensino de PLE. Nesse aspecto, enquanto cada Leitor tem seu trabalho pulverizado em diferentes âmbitos, em função de uma política de trabalho estabelecida pela universidade-parceira ou pela embaixada brasileira, o ensino de um português pluricêntrico é inviabilizado, em uma ação que se movimenta no contrafluxo da percepção de gestores e de professores que representam as políticas implícitas relacionadas ao português, conforme se percebe nos discursos a seguir.

[...] o português é língua oficial em vinte e seis organizações, mas em pelo menos a metade, o português não é devidamente ancorado em práticas de uso. [...] A hipótese é de que não podemos descuidar das organizações onde o português já é língua oficial (...) com um plano concreto para que a LP seja efetivamente usada, pois dará à língua sustentação para um voo mais alto. Veja o caso do Fórum de Macau: não é da CPLP, mas, especificamente, pela China – Região Administrativa Especial de Macau – mas que tem a preocupação em colocar a LP em evidência na Ásia e, certamente, o que tem sido feito por lá pode ser feito nas outras organizações (02G25a/PRT-Iof).

O que se poderia fazer? Penso que o primeiro pode ser o Instituto Internacional da Língua ou uma instituição deste tipo... fizesse uma política global do ensino da língua, com um material geral para o ensino da língua, que não fosse o PE ou o PB, mas o Português e, conforme o nível, o aluno deveria conhecer mais sobre as diferenças, mas a língua é a mesma com essas indicações.... É, isso seria o primeiro: uma política conjunta, com uma instituição para o Português como língua única. E penso que todos ganhariam. Portugal, Brasil, ganhariam os africanos. Penso que haveria uma política uniforme, comum, dentre todos os países de LP (01P20a/ESP-Iof).

Paradoxalmente, na Galiza as condições para aprender português são ótimas do ponto de vista do cohecimento passivo da língua de qualquer galego; porém as possibilidades de o ensinar na educação secundária são mesmo difíceis: apesar da procura crescente de parte do alunado, ainda não existem vagas para o professorado que, para o lecionar, deve superar numerosos entraves administrativos. No que diz respeito ao material didático e à formação, depende do interesse e empenho pessoal do docente ao ser escassa a oferta pública. Apenas a proximidade física com Portugal, a internet e o trabalho de empresas privadas ou coletivos culturais aliviam as carências (12P14a/ESP-Iof).

As asserções acima assinalam a necessidade de uma reformulação em documentos elaborados para nortear a difusão internacional de idioma, pela ação dos Leitorados e/ou pelo ensino de PLE, quando são necessárias ações em dimensões distintas, tais como: uma política global para o ensino do idioma, auma reafirmação

da territorialidade da língua, um incremento à rede de falantes do português e uma formação docente específica, e o estabelecimento de parâmetros oficiais que funcionassem como bússolas do processo, entre outros instrumentos.

No entanto, a falta de vontade política, de aparato financeiro e de um espaço maior ao ensino de PLE limitam o trabalho desse Leitor e atestam um movimento contrário às dimensões representadas nos discursos transcritos acima, visto que, diante de uma carga horária de 20 horas semanais, com atividades em diferentes âmbitos e a escassez de materiais didáticos, esse professor percebe-se diante de muitos entraves à difusão internacional do idioma.

Embora a rede de Leitorados constitua-se como uma representação oficial dos dois países, no estrangeiro, as experiências relatadas indicam uma pulverização nas atividades do Leitor e, de modo mais grave, atestam a falta de subsídios que, entre outros prejuízos, minimiza o peso do português e colabora para que a “política de fato” (SHOHAMY, 2006, p. 58) não alcance o reconhecimento ao qual faz jus, como peça estratégica nesse processo de difusão.

Essa ação, em sua dimensão política, além da cultural e linguística, com um apoio maior e com objetivos definidos previamente entre os parceiros responsáveis pelos Programas, poderia resultar na ampliação do espaço geolinguístico do idioma, em uma dimensão macroestrutural e não só microestrutural, como ocorre na atual conjuntura.

Os Programas são convergentes, portanto, em muitas ações, tais como a multifuncionalidade, em uma “itinerância laboral” (BAPTISTA *et al*, 2007, p. 90), devido às várias funções do leitor, que se ocupa do ensino da língua a alunos universitários, aplica os testes de proficiência e, ao mesmo tempo, atua como divulgador cultural, confirmados pelos depoimentos expostos a seguir, em que os professores e Leitores reforçam a falta de

apoio a questões basilares, em um desserviço à promoção do português, no exterior.

Cá, na Espanha, ensinamos o PE, muitos fomos a Portugal, recebemos bolsa para lá estudar... então o ensinamos. [...] Já está a chegar muito material do Brasil... porque no Brasil é onde mais publicam, onde mais investigam mas também é difícil conseguir um material do Brasil. Se vais a uma livraria, pedes um livro qualquer, um manual para PB, não está... e demoram se... se pede.... Parece que vem de barco, remando... (risos). Aqui na Biblioteca, o que tenho que fazer agora, a cada ano, ... faço isto agora em outubro, novembro e muitas vezes, está a acabar o ano... abril, maio.... eu já nem me lembro o livro que pedi e então (a Biblioteca) me envia a mensagem: "Já está cá os livros, já estão disponíveis." Para quê? (01P20a/ESP-Iof)

Não é nossa pretensão descaracterizar a importância da divulgação da cultura lusitana ou brasileira, uma vez que o binômio língua-cultura concretiza as manifestações linguísticas de um povo e é fonte do (re)conhecimento da importância de um idioma. Nossa atenção, no entanto, está voltada à conjuntura para o ensino da língua, em espaços e condições adequados, com materiais diversos e, principalmente, a partir de um plano de trabalho que priorize a língua em suas diferentes manifestações, com uma formação específica para o docente que atua em PLE.

O posicionamento das duas instituições revela abordagens distintas e reflete a definição de cada Estado pela difusão das manifestações linguístico-culturais que os caracterizam, embora seja comum a afirmação de que falamos uma só língua. A prática dessas ações mostra, portanto, que a promoção da língua fica restrita ao valor que cada país atribui ao idioma e à cultura que o representa,

mas não há um movimento em relação a seu fortalecimento, no sentido que a CPLP atribui à língua¹⁵⁵.

Em relação às políticas explícitas, as duas instituições desenvolvem ações com base na cultura e no ensino, embora, implicitamente, o interesse estratégico de cada Estado esteja claro, uma vez que tanto a DPLP como o IC estão atrelados aos Ministérios que cuidam das relações internacionais.

Assim, ao analisarmos em que medida as percepções de gestores e professores que atuam nestes processos são consideradas no percurso entre o planejamento e a implementação de ações oficiais, verificamos que os Leitorados lusitano e brasileiro funcionam como marco territorial e se constituem em uma estratégia de difusão da cultura de cada país, como se observou no discurso de um representante da gestão brasileira e de professores que atuam na função, em que fica patente a falta de coesão nas ações, em termos de gestão em torno de uma só língua e do processo de internacionalização do português.

Nossa atuação está ligada à diplomacia cultural, com atividades nos Centros Culturais e implementação dos Leitorados em diferentes universidades, muito mais pela América, por compreender este espaço como aberto a LP. (01G08a/BRA-Iof).

155 “A CPLP assume-se como um novo projecto político cujo fundamento é a Língua Portuguesa, vínculo histórico e património comum dos Nove – que constituem um espaço geograficamente descontínuo, mas identificado pelo idioma comum. Esse factor de unidade tem fundamentado, no plano mundial, uma actuação conjunta cada vez mais significativa e influente”, visto que a instituição “tem como objectivos gerais a concertação política e a cooperação nos domínios social, cultural e económico. Disponível em: <<http://www.cplp.org/id-2752.aspx>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

[...] Temos um Leitorado, e o trabalho do atual leitor é louvável, mas muito mais voltado a questões culturais que à divulgação e expansão do idioma no país (14EV13a/MEX-Iof).

Já em Portugal, a atuação do leitor se materializa no apoio à formação docente e no ensino da língua, conforme discurso abaixo, além da peculiaridade de escolher a Europa e a África como espaços para sua ação:

Na Namíbia [...] temos uma Leitora para dar apoio na formação de professores, porque, naquele conjunto, pela distância, a questão não é usar as tecnologias, é chegar lá. (03G12a/PRT-Iof).

Pelos depoimentos acima, notamos uma espécie de “Tratado de Tordesilhas”, em relação ao ensino de PLE, em que as instituições oficiais promovem o PE ou o PB, de acordo com a instituição que o conduz. Ou seja, mesmo considerando os aspectos identitários dos aprendizes do português, a demarcação da variedade a ser ensinada é bem nítida: os professores de PLE, ao serem questionados sobre a demanda para a aprendizagem da língua, ressaltaram essa separação, atrelando a escolha dos aprendizes a seus interesses e à concepção que possuem sobre a língua, demonstrando certo desconhecimento em relação ao potencial estratégico do português, conforme destacamos a seguir.

Acho que há (demanda), mas também... é verdade que não há grande interesse porque as pessoas, em geral, associam o Português a Portugal e Portugal não interessa aqui na Espanha. As pessoas não pensam em Portugal e não pensam que o Português também se fala no Brasil e que também se fala nos países africanos. Então, como só pensam Português-Portugal, diretamente, não faz

parte dos seus interesses... e é por isso que a demanda flutua. (01P20a-/ESP-Iof).

Hoje, atuo em uma escola, onde o curso se inicia com o ensino do PE e do PB, no primeiro semestre e cabe ao aluno selecionar o que deseja, a partir do segundo semestre (03P13a/ESP-Ipr).

No continente americano, acredito que o interesse pelo português esteja quase que 100% vinculado ao interesse pelo Brasil. Na Europa, onde também dei aulas, o português europeu exerce uma influência mais significativa do que no continente americano (23P05a/URY-Iof).

Alguns gestores reconhecem que o português pluricêntrico precisa ser reconhecido e divulgado como uma só língua, conforme sinaliza o discurso a seguir, quando um gestor foi interpelado sobre as estratégias para a internacionalização do português.

Vivemos um momento privilegiado para o ensino do português; precisamos urgentemente avançar nestas iniciativas conjuntas, consensuadas. Não é possível que nesta altura do campeonato a gente ainda trabalhe uns contra os outros. O VOC e o Portal do professor de PLE são demonstrações concretas e nós só temos a ganhar com a cooperação. Algumas pessoas têm medo do VOC e eu digo assim: veja, é uma inofensiva lista de palavras que não mordem, não explodem, não contaminam. No entanto, abre o trabalho a todos os países e cria a possibilidade de a gente ter um instrumento forte pra manter o português na internet... (02G25a/PRT-Iof).

(...) nossa visão ainda é um olhar estratégico sobre novas possibilidades e uma concertação co-



mum: melhoria do material didático, estabelecimento de metas e objetivos ... nada é definitivo, só a grande vaga que, pela segunda vez, chega ao português. Há parcerias com o IILP, ações como o Portal para o professor e o VOC, desenvolvimento e ... e formação de tradutores, intérpretes... enfim, mais suporte para a língua... uma concertação comum (03G15a/PRT-Iof).

Nesses discursos, a necessidade de ações consensuais em torno do processo de fortalecimento da língua no cenário internacional configura-se como um alerta, tendo em vista a atual configuração mundial e o acesso à informação pela via tecnológica. Além disso, depois de tantos anos e de diferentes acordos ortográficos unilaterais, ações como o Vocabulário Ortográfico Comum da língua portuguesa (VOC), nascido da ação dos Estados-Membros da CPLP, refletem as possibilidades de uma coesão de forças, como estratégia essencial ao crescimento do prestígio e da vitalidade do português, além de destacar o peso da língua, no cenário internacional, conforme ressaltaram os gestores entrevistados.

Há toda uma mudança na conjuntura político-linguística e não só no Brasil. A LP está se projetando porque as mudanças não estão ocorrendo só no Brasil. [...] Trabalha-se, hoje, com a noção de língua em uso, de língua-cultura e, portanto, que toda língua-cultura tem de participar na base de esforços para essa internacionalização. Assim, é... todos os projetos são consensuados. Esperamos, a partir de junho do ano que vem [junho de 2014], poder consensuar com a Guiné Equatorial que solicitou sua entrada na CPLP, que oficializou a LP. Também. E, uma vez a Guiné entrando na CPLP, isto abre a expectativa de outros países oficializarem a LP, entrar na Comunidade, se aproximar... (02G25a/PRT-Iof).



[...] fora da Europa, temos uma situação diferente: é uma língua predominante na América Latina, é uma língua em grande desenvolvimento, em termos de crescimento em África, com uma inserção cultural e econômica muito além daquilo ... daquilo que é sua inserção europeia e... é, portanto, temos que ter a visão estratégica de perceber que em aprendendo português, há uma aprendizagem com objetivos estratégicos importantes nas relações entre países que não falam português e os que falam. O desenvolvimento que a China está a ter, em relação ao português, é um grande exemplo: o número de universidades em que se ensina a LP está a crescer, embora, como foi falado na 2ª Conferência, há a qualidade da formação dos professores, mas é um problema, digamos, que é o ônus do crescimento e faz parte desta questão. (03G12a/PRT-Iof)

O caminho percorrido pelo IC e pela DPLP revela movimentos contrários a uma coesão de forças, enquanto as políticas implícitas em torno da língua portuguesa apontam a necessidade de mudanças na condução das políticas de internacionalização. Isso porque a língua tende a ampliar seus horizontes, à medida que os países onde ela é falada e/ou oficialmente utilizada assumem a força que adquiriram ou podem adquirir, em consonância com outros mercados, em um processo desencadeado, em grande parte, pela globalização, já reconhecido pelos órgãos responsáveis pela gestão da língua, mas a quem falta apoio e visão política. Percebe-se isso no discurso abaixo.

[...] é um processo, isto é, é processual; precisa-se de envolvimento, de demandas que, por sua vez, precisam chegar ao corpo diplomático, ao governo e é... é tudo muito recente... no caso do nosso país... o português nunca foi uma língua com demanda interna-

cional consistente... Os nossos países tinham pouco a oferecer a quem quisesse estudar, trabalhar... Era mais restrito que hoje, quando adquirimos, em alguns países, uma inserção internacional. O Brasil de hoje e o de 1990 são duas realidades distintas. Isso vale para Cabo Verde, Moçambique, Angola, também pela reestruturação em suas relações internacionais, (inaudível) com um crescimento consistente, pela inclusão da população na escola, embora com muitas lacunas ainda, de modo que a LP vai se tornando atraente; isso vai fazer algum efeito sobre o governo. (02G25a/PRT-Iof)

O contexto histórico em que Portugal e o Brasil estão inseridos revela que os Leitorados exercem a função de agências divulgadoras da cultura portuguesa e brasileira, prioritariamente, como atestam Silva (2005) e Diniz (2012), em ações que referendam a tese dos dois autores de que o fomento ao caráter estratégico da língua tem sido minimizado, nas políticas linguísticas estabelecidas pelos dois países.

A nosso ver, a posição brasileira pode resultar em perdas essenciais ao futuro da língua portuguesa, em relação ao espaço geolinguístico que já ocupa, enquanto a ação lusitana, com políticas voltadas à aquisição do idioma por diferentes faixas etárias, além da formação de docentes, possibilita o surgimento de um novo paradigma em torno da língua portuguesa, embora uma abertura maior às diferentes normas que integram a língua seja essencial a esse processo de renovação.

O cerne da questão está no fato de que Portugal enfatiza o ensino do PE, com uma formação de professores com esta finalidade e a aplicação de instrumentos avaliativos da proficiência na variedade europeia, no espaço europeu, nos PALOP e, mais recentemente, na Região Administrativa de Macau. O Brasil, por sua vez, sustenta-se

na divulgação das manifestações culturais brasileiras e no exame de proficiência que aplica em postos credenciados para tal fim, em uma posição que ilustra o caráter separatista das ações para a promoção internacional da língua.

Embora o ensino figure como um instrumento comum às duas instituições, o apoio a esse instrumento é feito através de políticas díspares, revelando mais uma cisão entre as ações estabelecidas para a internacionalização do português do que sua difusão. A falta de apoio ao ensino, ou melhor, a escassez de recursos com esta finalidade é um ponto a ser discutido nas ações de promoção internacional da língua, visto que tanto as ações do IC quanto da DPLP concedem a professores especialistas em língua portuguesa a missão de ensinar e difundir a cultura de cada país, mas não se ocupam em rever estratégias que revelem a língua portuguesa, em suas diferentes manifestações.

Entre os professores que participaram das entrevistas, a formação assume um aspecto singular, denotando, de certo modo, a falta de uma visão estratégica da relevância do trabalho do professor de PLE, para o fortalecimento não apenas da língua, mas desse mercado de trabalho, conforme afirmou uma das entrevistadas, ao analisar as condições para o ensino de PLE, considerando a oferta e a procura.

Este é o meu quarto ano como professora de PLE e eu não dou conta. Na semana passada, vieram quatro ofertas de lugares diferentes... Então, uma professora recomenda... a escola te chama... Então, demanda tem. Mas os professores precisam ser um pouco mais vendedores, estratégicos... precisam saber negociar preço. Pelo menos 20 euros ou 15. Não é o euro. Tem demanda e os professores precisam ter mais estratégias de mercado, ter um preparo anterior (04P04a/ESP-Ipr).



Os grupos de entrevistados - *in loco e online* - revelaram em seus depoimentos uma visão promissora deste mercado, ao mesmo tempo que salientaram a importância da preparação para a atuação como professor de PLE. No entanto, grande parte se ressentiu da falta de material e de apoio oficial a suas demandas essenciais, como uma formação específica para PLE e seus desdobramentos.

Nunca vi em minha vida. Inglês, sim. Mas LP, nunca. Já tentamos fazer reuniões... mas falta um coordenador acadêmico... se não há diretrizes, cada um faz como quiser. Vimos isso na reunião outro dia, na Casa do Brasil: o professor tem liberdade pra fazer o que quiser, mas ele faz assim porque não tem uma formação. Outro dia, em outra escola, vi uma preparação para inglês... no português não há e eu gostaria de participar de um trabalho assim (04P04a/ESP-Ipr).

Sim, uma formação específica seria ideal e, muito melhor se fosse considerada a nacionalidade do aluno-perfil, já que não é igual dar aulas a um hispano-falante e a um japonês, por exemplo. Acho importantíssimo o professor conhecer muito bem a língua do aluno-perfil, só assim ele pode compreender por que e como eles acabam fazendo suas confusões e só assim ele pode orientar de forma certa. [...] Não há. Em 23 anos, esta é a primeira vez que algum organismo oficial se interessa pelo trabalho que eu desenvolvo. Eu podia até estar fazendo tudo errado e estaria fazendo sem o menor controle ou orientação. Cada vez que tentei obter ajuda didática, por exemplo, as ideias eram ultrapassadas e muito acadêmicas, fugindo completamente à realidade do meu aluno-perfil, fato que me obrigou a criar meu material - *Lengua Portuguesa para hispanohablantes* (07P23a/ESP-Ipr).



Em primeiro lugar, o professor deve falar corretamente e estar conectado aos acontecimentos atuais do Brasil e do mundo lusófono. Acho necessária esta formação, pois ter o português como língua materna ajuda, mas não é o suficiente (16P-EV15a/MEX-Iof).

Considero necessária a formação no ensino de PLN (Português como língua não-materna) ou PLE, visto que, o curso de Letras foca o ensino do Português língua materna (P24-EV12a/EUA-Ipr).

Há muita oferta, muita procura, também, mas escassos profissionais da área. Em anos anteriores, havia muitos professores “improvisados” [...] curiosamente o número diminuiu, e a demanda por cursos aumentou. Não há profissionais suficientes. Tenho uma escola dedicada ao ensino de português e faço processos de seleção praticamente a cada 03 meses, para trazer novos professores (diretamente do Brasil). Material didático à venda por aqui só o “Bem-vindo”, mas no nosso caso montamos material próprio, usado exclusivamente para as aulas da Casa do Brasil no México (14P-EV14a/MEX-Ipr).

Surge, portanto, a necessidade de uma formação específica para docentes, em que o PLE funcione como eixo principal e contemple diferentes áreas, com destaque feito pelos gestores à formação de tradutores destinados a atuar em organismos internacionais, além da formação de futuros professores e prováveis Leitores, em que a concepção de língua seja ampliada, a partir das culturas que ela representa, principalmente nos países em que tem o estatuto de idioma oficial.



Conforme um dos gestores entrevistados, a concepção vigente de língua-cultura precisa ser ampliada para que a (re)vitalização da língua portuguesa, no espaço internacional, ocorra em bases mais consistentes (MIRA-MATEUS, 2003), neutralizando o espaço diglótico ocupado ora pelo PE, ora pelo PB, nas ações de promoção da língua no exterior.

Para ele, essa ampliação pode ocorrer com a inserção de diferentes manifestações do português, nos espaços em que ele já possui um estatuto sedimentado, seja como língua oficial, de escolarização ou de comunicação internacional. No entanto, faltam recursos para que a língua ocupe espaços tais como a *web*, em que o falante de português necessita de outra língua para acessar o conhecimento tecnológico e científico, conforme destacamos no discurso a seguir.

Tudo isto, eu estou dizendo, pra mostrar os indícios deste português do século XXI, um português para onde estamos nos encaminhando em que nós dividimos o preço, o custo da instrumentação linguística, (inaudível) que vai se tornando cada vez mais importante no eixo do letramento digital, nesta sociedade da informação, na sociedade do conhecimento. Nós não podemos mais prescindir de uma preparação do *corpus* da LP, de maneira a estarmos presentes na instrumentação contemporânea da internet, sem o que os nossos cidadãos terão sempre que buscar na biblioteca virtual, em que precisarão se valer de outra língua, para poder ter acesso ao conhecimento, porque não fomos capazes de municiá-lo, concretamente, com o que é necessário à vida contemporânea (02G25a/PRT-Iof).

Ao finalizar nossa reflexão, vislumbramos uma resposta parcial à questão que norteou essa análise, a partir das percepções dos gestores e de professores envolvidos sobre as ações do Leitorado, respectivamente, com a gestão da língua e o ensino de PLE, em movimentos que têm em comum a difusão do português no cenário internacional.

Considerações finais

Concluimos, portanto, que o potencial estratégico do português é percebido nas demandas em torno da língua e figura como mais uma PL implícita, além daquelas reverberadas na fala dos entrevistados. Essas diferentes visões são complementares e, quando consideradas nas ações oficiais, podem incrementar a atuação dos Leitorados. Isso significa que um incremento às demandas do professor-Leitor pode ser um diferencial nessa política explícita, em meio às funções assumidas no campo onde o Leitor vai atuar, em uma clara resposta a nosso questionamento inicial.

Tal posicionamento é referendado pelos gestores, de modo mais abrangente, a partir do foco na forma e no estatuto da língua, em que fica patente a necessidade de uma coesão de forças entre os países que compartilham o uso do português, mesmo que atribuam estatutos distintos à língua, mas reconheçam seu peso nos aspectos socioeconômicos, políticos, sociais e ideológicos.

Desse modo, retomando a engrenagem apresentada no início do capítulo, além da influência do contexto social e das ideologias que norteiam a elaboração das ações oficiais, convém considerar as políticas implícitas aqui representadas nas percepções dos gestores e professores de PLE nas ações de internacionalização do português, com vistas a sedimentar o idioma em sua configuração transcontinental.



No atual contexto, as relações multilaterais precisam ser levadas em conta na elaboração de uma PL. Ao quebrar um paradigma em que cada país costuma capitanear a gestão da língua, os países que integram a CPLP podem protagonizar mudanças em suas políticas linguísticas, como os Programas de Leitorado, com ações voltadas ao alargamento do ensino de PLE, com uma abertura maior às variedades da língua e uma formação específica para professores, de forma inicial e continuada, sem norteá-las em espaços d'aquém ou d'além-mar.

Nesse sentido, o papel da lusofonia surge como um diferencial para essa política, enquanto um conjunto formado por fatores sociais, históricos, econômicos e culturais, em torno de uma língua, na perspectiva de Mazurechen e Timóteo (2009). Ao ser contemplada nas ações dos Leitorados, essa perspectiva abre novas dimensões para o fortalecimento do idioma, desde que deixe de ser compreendida apenas em sua vertente cultural, mas favoreça uma abertura à língua e cultura dos países de língua portuguesa, no ensino do idioma.

Essa percepção, se configurada em ações, pode tecer vínculos estreitos entre os povos que têm a língua portuguesa como um de seus idiomas, pela difusão do ensino, da pesquisa e da cultura, em diferentes variedades. A convergência entre as posições assumidas por grande parte dos gestores e professores entrevistados demonstra que há um campo a ser cultivado, na perspectiva de criar uma base para a inserção consistente do português como língua de trabalho, em que o ensino especializado é condição essencial.

Entre as possibilidades apresentadas pelos entrevistados, fez-se menção a um incremento na formação docente em que sejam contempladas as diferentes manifestações do português e, por isso, reforçamos a ideia de que uma coesão de forças pode diminuir essa cisão e, de uma forma consistente, ampliar o uso do português, em suas diferentes manifestações.

Os Leitorados são espaços privilegiados para a promoção do português visto que podem se constituir em um espaço efetivo para trocas linguístico-culturais, seja entre os Estados-membros, seja entre um país de língua portuguesa e uma universidade estrangeira. Mas, enquanto houver um “Tratado de Tordesilhas” implícito a essas práticas, haverá um hiato nas políticas destinadas à internacionalização do português.

Uma PL mais consistente que venha contribuir para diminuir a distância entre as políticas declaradas ou oficiais e as possibilidades de um português pluricêntrico, traduzido, aqui, nos discursos dos gestores da língua e dos professores de PLE, deve ser considerada no contexto atual, embora, em termos políticos, se perceba uma escolha pela cultura da hegemonia político-econômica e, provavelmente, linguística. Em relação à língua portuguesa, essa mudança de paradigma vai depender, tomando por empréstimos as palavras de Spolsky (2004), de nossas escolhas linguísticas.

Referências

BAPTISTA, L. V. *et al.* Projecto “Políticas e práticas de internacionalização do ensino da língua Portuguesa: os leitorados de português”. **Relatório final**. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2007.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. SP: EdUsp, 1996.

CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas**. Prefácio de Gilvan Muller. Trad. Isabel Oliveira



Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL. 2007.

DINIZ, L. R. A. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade**: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior. 2012. 378 f. Tese (Doutorado em Linguística). UNICAMP, Campinas, SP, 2012.

FISHMAN, J. Language Planning and language planning research: the state of the art. In: _____. (Org.). **Advances in Language Planning**: contributions to the Sociology of language. New York: Mouton/The Hague/Paris, 1974. p. 15-33.

MAZURECHEN. S. R.; THIMÓTEO, N. G. Asas de cera, línguas de fogo: a Lusofonia em Cheque. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, Unicentro, 2009.

MIRA-MATEUS, M. H. Objectivos e estratégias de uma política linguística. In: ACTAS DO ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA (APL), 18, 2003, Porto, Portugal. Mesa redonda. Disponível em: <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2002-mhmateus-politicaling.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2016.



SAVEDRA, M. M. G. Línguas majoritárias e minoritárias no Mercosul: a questão de línguas oficiais, línguas de trabalho e línguas de ensino. In: DA HORA, D.; LUCENA, R. M. (Orgs.). **Política lingüística na América Latina**. João Pessoa: Ideia, 2008. p. 115-126.

SCHIFFMAN, H. F. **Linguistic culture and language policy**. London/New York: Routledge, 1996.

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London/New York: Routledge, 2006.

SILVA, M. J. F. **Promoção da língua portuguesa no mundo: hipótese de modelo estratégico**. 2005. 557 f. Tese (Doutorado em Estudos Portugueses), Lisboa, 2005.

SPOLSKY, B. **Language policy**. New York: Cambridge University Press, 2004.



ANEXO: Siglas dos locais de atuação dos entrevistados em ordem alfabética.

Alemanha	DEU
Brasil	BRA
Espanha	ESP
Estados Unidos	USA
Grã-Bretanha /Reino Unido	GBR
México	MEX
Peru	PER
Portugal	PRT
Trinidad y Tobago	TTO
Uruguai	URY



CAPÍTULO 9

POLÍTICA LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO CONTEXTO DA COOPERAÇÃO BRASIL-ESTADOS UNIDOS

*Rivadavia Porto Cavalcante**

Introdução

Atualmente, a formação e a preparação de profissionais de ensino de línguas têm se integrado aos temas, discussões, parcerias e acordos de agendas políticas nacionais e internacionais, sob o controle de representantes do governo federal brasileiro, através dos ministérios, secretarias, instituições de ensino, professores, pesquisadores, entre outros. A demanda pelo conhecimento científico e tecnológico, como forma de desenvolvimento, centrada em programas de mobilidade internacional, compõe as justificativas das políticas públicas lançadas oficialmente nesta década. Com o objetivo de alcançar as metas projetadas nesta direção, o governo federal tem empreendido diversas ações em favor do desenvolvimento de competências linguísticas em idiomas adicionais, como é o caso do inglês, enquanto estratégia para formação de recursos humanos altamente qualificados, visando, assim, a inovação e avanços na economia do país. Diversos documentos oficiais atestam as asserções postas aqui (e.g.: BRASIL, 2011, 2012, 2014, 2015, 2016).

* Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins, Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Contato: rivadavie@gmail.com



O lançamento dessas políticas está intimamente relacionado com os fatos socioglobais de hoje, tais como: a superdiversidade¹⁵⁶ e a mobilidade de pessoas, o forte apelo à acumulação do capital material centrado na produção de mercadorias e o seu livre fluxo através dos mais variados tipos de redes de comércios da atualidade, seja presencial e/ou virtual. Neste panorama, o aumento do capital humano tem sido iminente e a educação tem se constituído espaço social de formação e preparação de pessoas e profissionais, que, por sua vez, fomentem a geração dos conhecimentos científicos e tecnológicos e até mesmo atuam como mão de obra na (re)produção dos bens materiais requeridos, consoantes com os interesses das organizações sociais do Estado.

Nesse cenário, a língua inglesa tem desempenhado função política relevante, mais particularmente, no cenário de internacionalização das trocas políticas e econômicas. Na conjuntura das políticas internacionais, o idioma tem funcionado, não apenas como meio de difusão do ideário e produção dos mercados capitalistas, mas principalmente, enquanto meio de instrução na formação inicial e continuada de profissionais, possibilitando a construção do conhecimento requerido pelo contexto socio-histórico e político desta década.

156 O estudo de Vertovec (2007) mostra que, nas últimas décadas, o fluxo de imigração trouxe um tipo de “diversificação da diversidade” no contexto da Grã-Bretanha. O termo faz referência às relações e/ou interações humanas com os diversos ambientes sociais onde línguas, tradição religiosa, identidades regionais ou locais, práticas culturais e valores se mesclam e geram significados fluidos na vida social. As interações humanas com esses ambientes, em tempos de globalização, são fenômenos que têm alterado a função e o sentido das línguas e das políticas linguísticas na sociedade dita pós-moderna. As referidas relações e interações são consideradas, na obra do autor, como “fatores que geram a superdiversidade” (VERTOVEC, 2007, p. 1-3).

Além do exposto, testemunha-se, nos dias atuais, processos de reconfiguração e/ou atualização, não apenas de ciências e tecnologias, mas, igualmente, de profissões e do perfil de profissionais que, na visão de formuladores de políticas públicas do Estado, deveriam ser dotados de competências plurilíngues, capazes de agir e interagir em contextos multi/inter/culturais. Dentre as referidas profissões, se destaca a docência representada no presente trabalho pelo professor de idioma estrangeiro (o inglês), no contexto de formação continuada.

Com o propósito de implementar políticas de interesses do Estado brasileiro, diversos editais e chamadas públicas destinados à capacitação de estudantes, profissionais, docentes, pesquisadores, têm sido lançados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Embora essas ações tenham contribuído para a implantação de práticas inovadoras de preparação e formação de recursos humanos de alto nível, os fatores motivacionais que têm impulsionado o lançamento destas políticas, nem sempre são condizentes com as reais necessidades e/ou anseios da comunidade à qual elas se destinam. Outrossim, ocorre que, na maioria dos casos, os decisores não (re)conhecem as demandas locais, adotam critérios e modelos de políticas de outros países que, por vezes, não se adequam à realidade brasileira, haja vista que os contextos escolares são sempre distintos e marcadamente heterogêneos. Logo, esses fatos provocam descompassos, entre as ações projetadas no texto declarativo da política e os resultados concretos do local de sua implementação.

Alega-se neste capítulo, a necessidade de (re)avaliar, criticamente, as ações de políticas públicas declaradas¹⁵⁷ nacionalmente

157 Para um maior entendimento sobre este conceito, principalmente envolvendo a questão das línguas na sociedade, veja o capítulo “Introdução para uma compreensão ampliada de Política Linguística” na obra “Políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas” (SOUSA; ROCA, 2015).

envolvendo o profissional de ensino do inglês, como é o caso do edital de chamada pública descrito mais adiante, e empreender uma base de conhecimento de como ocorre a (in)adequação de suas ações no contexto dos agentes interessados em seus possíveis resultados, sem perder de vista quais as implicações desses mesmos resultados sobre os sujeitos envolvidos nos processos de intervenção.

A maioria das pesquisas realizadas, no campo das Políticas Linguísticas¹⁵⁸ (doravante PL) que se desenvolvem no terreno educacional, têm se preocupado com as questões concernentes à fase de formulação e lançamento desse tipo de política e poucos estudos, de natureza empírica têm sido conduzidos, no domínio da implantação de práticas de PL em sistemas de ensino que regem as instituições escolares dos países do hemisfério sul (AKKARI; PAYET, 2010). Por esta razão, o presente trabalho focaliza o estudo das representações sociais que professores de inglês constroem, em contexto de reformas políticas para o ensino-aprendizagem do idioma, no âmbito da formação profissional, científica e tecnológica, tendo em vista o papel relevante que a categoria de docentes assume na concretização de políticas públicas, na produção e difusão do conhecimento na sociedade.

Partindo das questões contextuais que envolvem e determinam os rumos de uma política declarada por organismos governamentais, com a finalidade de modificar práticas de formação de professores de inglês e práticas de ensino-aprendizagem deste idioma, a busca por respostas para o questionamento que será apresentado mais adiante, está construída em torno das disposições do edital de Chamada Pública SETEC/MEC¹⁵⁹ nº 01/2015, de 22 de setembro de

158 O conceito de Política Linguística adotado, no presente trabalho, integra as discussões da seção 1.

159 Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e Cultura.

2015 (cf. texto oficial, seção 1, parágrafo 1.3) sobre a contrapartida dos participantes do referido programa. O documento, em questão, atribui aos docentes que eles “deverão atuar por meio de um plano de trabalho, por um período mínimo de um ano” na implementação de ações do Programa Idiomas sem Fronteiras em suas respectivas instituições ou naquelas da rede pública brasileira, como aplicadores dos conhecimentos interiorizados na imersão de capacitação realizada no *Virginia College*, nos Estados Unidos da América (doravante EUA).

As declarações oficiais do texto da PL sob estudo dispõem, que, ensino, pesquisa, extensão, inovação e a internacionalização de currículos centrados no ensino-aprendizagem do inglês constituem o conjunto das atividades atribuídas aos docentes do idioma, quando do retorno ao Brasil. Em outros termos, essas incumbências servem de base para sustentação da ação política de internacionalização da economia brasileira. E atribuem ao docente de inglês, por meio da formação continuada, a responsabilidade pela apropriação, geração e disseminação do conhecimento científico e tecnológico almejado pelos decisores do acordo Brasil-Estados Unidos.

Tendo em vista o papel social do professor (SHOHAMY, 2009; MENKEN; GARCIA, 2010), no âmbito da PL do inglês da parceria internacional supracitada, o presente estudo propõe responder ao seguinte questionamento: Em que medida os conhecimentos interiorizados pelos professores de inglês, no referido programa internacional de formação continuada, são aplicáveis em seus reais contextos de atuação?

Para responder a esta pergunta norteadora do estudo, elegeu-se as seguintes categorias analíticas, tendo por base os relatos de professores de inglês acerca dos conhecimentos interiorizados no programa de cooperação internacional entre Brasil-Estados Unidos, quais sejam: a) interações com os participantes, b) aspectos culturais, c) diferenças contextuais, d) (in)adequação metodológica do ensino de inglês, e) (in) aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos.

As pressuposições iniciais foram que, embora a capacitação de professores de idiomas, no exterior, possa parecer uma estratégia eficaz de formação continuada, é preciso se precaver de que, nem todos os conhecimentos e métodos de ensino de línguas, são adequados, condizentes e nem mesmo aplicáveis em qualquer contexto, já que as diferenças culturais, necessidades e limitações dos agentes locais e as práticas contextualizadas podem subverter os rumos da política (BALL, 2006; SPOLSKY, 2009; MENKEN; GARCIA, 2010) em seu processo de concretização.

O presente capítulo, além de sua introdução e conclusão, está organizado em quatro seções. Na parte intitulada “Políticas educacionais e políticas linguísticas na formação continuada de professores de inglês”, discute-se os conceitos centrais do trabalho, colocando em destaque os fatos socioglobais que definem e dão contornos às políticas educacionais e linguísticas desta década, destacando os impactos das intervenções de políticas supranacionais sobre as atividades de ensino-aprendizagem do inglês na educação formal. Em “Política como texto-discurso, prática docente e representações” delinea-se o modelo metodológico da pesquisa, os instrumentos utilizados, os procedimentos e o trabalho analítico do *corpus* sob estudo. Nas seções “Política Linguística para o inglês representada no acordo SETEC-CAPES/NOVA” e “Formação continuada de professores de inglês - acordo Brasil-Estados Unidos: Representações e resultados”, procede-se ao trabalho analítico dos dados, seguida da discussão dos resultados e de algumas considerações provisórias.

1 Políticas educacionais, políticas linguísticas e formação continuada de professores de inglês

Quanto à orientação teórico-conceitual da presente pesquisa, considera-se, que, o sentido e a consecução dos princípios de uma

política de educação linguística, pode variar, consoante o papel social dos agentes nela envolvidos, a finalidade da intervenção e as situações contextuais envolvendo as ações a serem colocadas em prática (BALL, 1994, 2006). Além desses pressupostos, o estudo em andamento está articulado aos aportes conceituais de Spolsky (2004, 2009) e Shohamy (2006, 2009), que propõem uma conceitualização interconectada e abrangente de PL integrando os elementos que possibilitam a sua emergência e desenvolvimento na sociedade, quais sejam: línguas, práticas, crenças e as decisões que são tomadas, na gestão da língua (procedimentos de planificação e aplicação), de uma comunidade ou organização política. A separação dos referidos elementos (crenças, práticas e gestão) pode deturpar tanto o entendimento quanto a concretização de uma PL. Os autores argumentam sobre a necessidade de se precaver de algumas situações inevitáveis em que, dependendo do contexto, é preciso gerenciar resultados incipientes e duvidosos de uma PL que foi planejada sem levar em consideração essas dimensões.

Recentemente, tem surgido um crescente reconhecimento na literatura especializada das Ciências Sociais de que as PL podem trazer reflexos e visões conflitantes que afetam a educação, a construção do Estado, a globalização, os processos de internacionalização e o crescimento econômico dos países. Por esta razão, em conformidade com os estudos de Baker e Wisemen (2009), é preciso examinar a atividade educacional, numa perspectiva global, considerando as ações políticas que nela se desenvolvem. Este posicionamento pode favorecer a construção de uma base de entendimento mais holística dos impactos das práticas educacionais sobre a sociedade. Nesta perspectiva, a relação educação-língua-sociedade não mais poderia ser apreendida sob o conceito de uma aglomeração de acontecimentos locais e isolados. No enquadramento em questão, a referida relação figura-se como uma atividade complexa, posto que cada país possui seu próprio sistema político e nem sempre uma

dada política é coordenada com diligência em diversos Estados. Os pressupostos evocados servem de ponto de partida para o estudo de PL declaradas oficialmente e de como elas são praticadas no contexto de formação e preparação de profissionais do ensino de línguas.

Nessa esfera, o ensino-aprendizagem de inglês tem se revelado como um campo de produção de conhecimentos necessários e urgentes nesta década, conforme discorrem alguns documentos oficiais de governo (BRASIL, 2012, 2014, 2015, 2016). Embora seja reconhecido o valor utilitário do referido idioma, reformas políticas contraditórias¹⁶⁰ têm prejudicado os avanços na implantação de uma PL autossustentável e verticalizada que promova a sua efetiva concretização, privilegiando todos os níveis de formação escolarizada.

Tem sido consenso, na literatura dos estudos sociais da linguagem, que a formação linguística é um componente crucial na concretização das Políticas Linguísticas Educacionais (RICENTO; HORNBERGER, 1996; LEFFA, 2001; RAJAGOPALAN, 2003; TOLLEFSON 1995; FISHMAN, 2006; SHOHAMY, 2006; MENKEN; GARCÍA, 2010, HÉLOT, 2014, entre outros) e que essas mesmas políticas desempenham papel importante na realização das reformas internacionais (TOLLEFSON, 1995, 2013). Logo, o processo que compreende a formulação e/ou declaração de uma PL, até os seus resultados mais concretos, são terrenos férteis para análises e reflexões

160 Refiro-me aqui à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) e seus desdobramentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) (BRASIL, 2000), os PCN + Ensino Médio (BRASIL, 2002) e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2006), que, no caso do inglês, embora contemplem a sua presença nos currículos e apresentem proposta para o seu ensino na educação básica, esses documentos oficiais de governo não garantem a implantação de forma (auto)sustentável dessa política, isto é, que se tornem ações efetivas.

sobre a relação existente entre forças globais, nacionais e locais. E nesse mesmo campo, seria possível abordar questões com complexidades diversas: a preservação cultural, os processos formativos de pessoas, o trabalho dos mercados globais destinados ao desenvolvimento internacional e a avaliação das práticas educacionais de um país (SPOLSKY, 2004; SHOHAMY, 2006; BALL, 2006).

Com o intento de avançar nas discussões feitas até aqui, se faz necessário elaborar uma base conceitual que subsidie o entendimento do quadro de (re)configurações atuais em que se processam as políticas públicas destinadas à educação/formação de pessoas, envolvendo a função central de professores de inglês. Para tanto, discute-se, sem pretensão à exaustão, nas próximas seções, a rede de influências que as políticas internacionais exercem sobre os formuladores, decisores e implementadores deste tipo de ação social, tendo em vista os contextos educacionais (de outros países e do Brasil), em específico, sobre a formação de professores.

1.1 Internacionalização das políticas públicas educacionais

No contexto brasileiro, as políticas públicas educacionais emergentes, ao longo das duas últimas décadas, estão pautadas pela recorrência de termos concernentes à internacionalização, globalização, economia do saber, entre outros, fazendo referência às tendências socioglobais da atualidade. Neste caso, observa-se que as teorizações dos documentos oficiais de Estados, conferências mundiais realizadas com as Organizações Internacionais (doravante OI) e suas publicações, desde os anos noventa do século passado (UNESCO¹⁶¹, 1990, 1996, 1998, 2009) têm tematizado e definido a

161 A Unesco é uma agência das Nações Unidas que tem como atribuição fomentar os acordos internacionais que envolvem questões culturais relativas à Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais,

educação, a atuação de seus agentes (professores e estudantes), cultura e conhecimentos como elementos estratégicos na busca de solução de problemas locais e nacionais relacionados ao desenvolvimento da economia contemporânea, em uma perspectiva globalizada.

Por meio do excerto da Declaração Mundial de Ensino Superior para o século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998), a seguir, é possível constatar que os acordos assumidos pelos países membros com as OI, já tematizavam e prescreviam ações sobre as questões que acabam de ser mencionadas, em um consenso sobre o que seria, na visão de seus decisores políticos uma educação de qualidade. As metas projetadas enfatizam a reconfiguração do perfil de alunos e profissionais a serem formados e a necessidade de (re) adequá-los à ordem da produção de conhecimentos imediatamente requeridos pelo contexto econômico mundial. O treinamento de pessoal, os métodos de ensino-aprendizagem, processos de seleção, capacitação, avaliação da educação superior e as profissões são vistas como elementos centrais que devem constar dos projetos de mobilidade entre os países, face aos desafios por eles ainda não superados. De acordo com a Unesco,

A qualidade requer também que a educação superior seja caracterizada por sua **dimensão internacional**: intercâmbio de conhecimentos, criação de redes interativas, **mobilidade de professores e estudantes, e projetos de pesquisa internacionais**, levando-se sempre em conta os **valores culturais e as situações nacionais**.

Cultura e Comunicação e Informação. O objetivo desta organização é garantir a paz mundial, por meio da cooperação intelectual entre os países, buscando orientar e acompanhar as suas políticas públicas, com vistas ao desenvolvimento mundial. Atualmente, a Unesco conta com 193 estados membros que visam envidar esforços para minimizar os problemas da sociedade contemporânea.



Para atingir e manter a **qualidade nacional, regional ou internacional**, certos componentes são particularmente relevantes, principalmente **a seleção cuidadosa e o treinamento contínuo de pessoal [...]**, incluindo a metodologia do processo de ensino e aprendizagem, **e mediante a mobilidade entre países**, instituições de educação superior, os estabelecimentos de educação superior e o mundo do trabalho, **assim como entre estudantes de cada país** e de distintos países (UNESCO, 1998, Art. II. Os grifos são meus)

Em um documento mais recente, a Declaração da Conferência Mundial sobre Ensino Superior com o tema: “Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social”, o Artigo 2º dispõe sobre a responsabilidade das instituições formadoras na construção dos conhecimentos demandados pela sociedade globalizada.

Diante da complexidade dos desafios mundiais atuais e futuros, a educação superior tem a responsabilidade social de avançar nosso conhecimento multifacetado sobre várias questões, que envolvem dimensões culturais, científicas, econômicas e sociais e nossa habilidade de responder a tais questões. A educação superior leva a sociedade a gerar conhecimento global para atingir os desafios mundiais, com relação a segurança alimentar, mudanças climáticas, uso consciente da água, diálogo intercultural, fontes de energia renovável e saúde pública (UNESCO, 2009, p. 2).

No que diz respeito às influências das OI, mais especificamente a Unesco sobre os seus estados membros, (como é o caso do Brasil), embora as convenções assinadas com esses organismos intergovernamentais assegurem a independência, integridade e

diversidade cultural dos sistemas educacionais de cada país, na realidade, influenciam fortemente a (re)orientação das bases legais e as diretrizes para a educação dos países membros.

As asserções postas encontram respaldo em pesquisas realizadas, no âmbito de intervenções das OI sobre as políticas educacionais de países do hemisfério norte e sul (DEBEAUVAIS, 1997 e LAVAL; WEBER, 2002, na França; CHARLIER, 2003, na Bélgica; AKKARI; PAYET, 2010, na Suíça). SIFUENTES CORTEZ, 2011, no Peru; PARREIRA DO AMARAL, 2010, no Brasil.

Debeauvais (1997) examinou de que maneira os princípios políticos das OI impactam as políticas públicas educacionais. O estudioso evidenciou que, a partir da década de 60 do século passado, dentre esses organismos, três deles passaram a influir estritamente as políticas nacionais de diversos Estados: a Unesco, o Banco Mundial (BM) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁶². O discurso que emana dessas OI, no que se refere às questões relacionadas à educação, ressoam como se os estados membros não fossem obrigados a se submeter às agendas e decisões estabelecidas por esses organismos. Mas, na verdade, conforme esclarece o estudo de Sifuentes Cortez (2011), seja através das recomendações, seja através das decisões tomadas nos eventos internacionais sobre educação, é que elas passam, de fato, a exercer

162 Sobre esta questão, veja o artigo de Parreira do Amaral (2010) que faz menção ao Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE), a União Europeia (UE) e o Conselho da Europa. Embora a OCDE e a EU não mantenham relações estreitas com o Brasil, os modelos de políticas educacionais (em específico as metodologias e currículos) dos países que fazem parte dessas organizações têm sido adotadas por instituições brasileiras. Dentre esses modelos, destacam-se, particularmente, a Prova Brasil e os testes internacionais de avaliação de proficiência de idiomas (com o Conselho da Europa) e os demais parâmetros que visam a avaliar o desempenho escolar.

influência determinante nos discursos que regem os documentos normativos de diversos países do sul, em específico, sobre as políticas para o ensino superior.

As análises e discussões sobre as OI de Akkari e Payet (2010, p. 21) desenvolvidas na Universidade de Genebra, Suíça, corroboram os apontamentos de Sifuentes Cortez (2011), argumentando que o modelo de política pública educacional orientado sob as intervenções da Unesco, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC), União Europeia (EU) e do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS) “funcionam como forças supranacionais poderosas” que formatam a educação no mundo, mais especificamente, nos países em desenvolvimento.

Os estudos revisados chamam atenção quanto à interferência das OI sobre as decisões de governantes, principalmente, quando se trata de orientar sistemas de escolarização. Neste domínio, elas exercem controle determinante. Ainda sobre esta questão, o artigo de Charlier (2003, p. 5) traz informações esclarecedoras ao discutir que as interferências destas organizações, sobre as políticas educacionais, são “mais evidentes do que analisadas”. Em decorrência da ausência de investigações e reflexões sobre as reais intervenções destes organismos nas deliberações dos países membros emergentes, tem-se instaurado uma cultura ideológica (crenças) de que a constituição, leis ou qualquer outro ato oficial que traduza os propósitos de um país, no mundo ocidental, devem passar pelo crivo orientador e avaliador das referidas entidades supragovernamentais.

O caso das diretrizes oficiais (LDB, 1996; PCN, 1998, 2000, 2002; OCNEM, 2006) para os currículos da educação brasileira se enquadra no cenário dos fatores de influências que acabam de ser abordados, posto que o Brasil integra o bloco dos estados membros signatários dos compromissos assumidos com a Unesco, e esteve representado nos principais fóruns e conferências mundiais sobre a educação. Dentre eles, o Fórum Mundial de Educação,

realizado em Dakar (em 2000), onde, juntamente com 163 países, discutiram as propostas curriculares da Educação para Todos¹⁶³, e assumiram compromissos de reforma dos currículos, nas diversas modalidades de ensino no Brasil, (re)afirmando, inclusive, a formação e a qualificação inicial e continuada de professores (UNESCO, 2000). Um exemplo concreto desta intervenção foi a formulação da versão final dos PCN (1998), prevalecendo nela as ideias de consultores externos: os decisores da reforma curricular espanhola, representantes de organismos internacionais do Conselho Europeu, acordos internacionais firmados nas agendas globais conduzidos pela Unesco e as contribuições de pesquisadores estrangeiros.

Do exposto, logo, infere-se que as OI exercem fortes pressões sobre os sistemas nacionais de educação, utilizando um discurso tranquilizador, através dos textos oficiais, os quais designam o controle formal destas organizações sobre o país membro, e “afirmam unanimemente que é prerrogativa indiscutível do Estado” (CHARLIER, 2003, p. 5). Assim, constroem-se representações de que as constituições de países e sistemas educacionais se mantêm apenas através de contribuições internas, desprovidos de interferências e controle de forças supranacionais. Sobre esta questão, o trabalho de Parreira do Amaral (2010) traz

163 A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi realizada no período de 5 a 9 de março de 1990, sob a organização da UNESCO, e realizada em Jomtien, na Tailândia. A finalidade foi propor aos governantes dos países participantes modelos educacionais adequados aos diferentes níveis de ensino. O Brasil esteve representado neste evento juntamente com mais de cento e cinquenta países que adotaram o compromisso de envidar esforços para alcançar os objetivos e metas previstas para suprir as necessidades básicas de educação para crianças, jovens e adultos até 2015. Os compromissos assumidos nessa conferência influenciaram a reformulação e a criação de leis e diretrizes para a educação no Brasil nos anos 90 do século passado.

esclarecimentos bastante pertinentes acerca dos agentes externos que intervêm na política educacional brasileira.

[...] novos agentes e novas constelações de agentes, em parte explicitamente buscado pelo Estado, em parte precipitado pelo atual nível elevado de organização e integração internacional bem como pelo alto nível de internacionalização das políticas públicas em educação (PARREIRA DO AMARAL, 2010, p. 41)

Conforme explicita o autor, as políticas públicas educacionais no Brasil passam por um processo de internacionalização (transformação/redefinição) regido por uma múltipla agentividade, o que, segundo Ball (1994), complexificam a análise das políticas que se desenvolvem nesse terreno devido às grandes demandas advindas destes contextos de influências.

Na linha de raciocínio dos autores mencionados, é preciso (re)conhecer o papel determinante dos contextos e daqueles que estão na fonte ou na margem das tomadas de decisões neste domínio, posto que as políticas públicas que se desenvolvem no terreno da educação “não podem ser inteira e exclusivamente compreendidas a partir da perspectiva nacional” (PARREIRA DO AMARAL, 2010, p. 42). As alegações do autor põem em debate o papel das entidades gerenciadoras de cooperação internacional que, por sua vez, tem ditado, desde longa data, os princípios e os encaminhamentos das agendas políticas governamentais no Brasil. Esses fatos afetam diretamente a definição, as tomadas de decisões e a fase de implementação de PL destinadas à formação de professores e de discentes.

A seguir, discute-se como o contexto emergente, aqui retomado, tem afetado a formulação e a implementação de políticas do inglês enquanto língua de instrução e de internacionalização do conhecimento nos dias atuais.

1.2 Políticas linguísticas do inglês: perspectivas e desafios para a formação de profissionais de ensino

Conforme discutido anteriormente, os problemas socioglobais que têm impulsionado a internacionalização das políticas públicas, com as intervenções das OI, impactaram diretamente os processos de implantação de práticas efetivas de ensino-aprendizagem de línguas no contexto educacional de diversos países. Além dessas questões, não se pode perder de vista que a conjuntura em que as políticas linguísticas educacionais têm se despontado nos dias atuais, se caracteriza por um cenário de crises e transformações das “formas severas e predatórias do capitalismo que tem triunfado transitoriamente sobre o sistema alternativo econômico”¹⁶⁴ da contemporaneidade (TOLLEFSON, 2013, p. 11). E os resultados decorrentes dessa (re)configuração têm feito ocasionar a difusão e manutenção do inglês como língua majoritária e privilegiada no planejamento de governantes de diversos países em desenvolvimento

As forças sociopolíticas e econômicas predominantes nesse contexto seguem as convicções do consenso construído, sob a ótica do capitalismo, que fora compartilhado entre os Estados hegemônicos que aderiram ao movimento de concorrência mercantilista. As relações de poder que se estabelecem entre essas nações, no cerne da competição por espaços e domínios econômicos, como o ensino-aprendizagem do inglês e a formação e preparação de docentes e estudantes, têm feito parte do conjunto de seus empreendimentos de curto e longo prazo. Assim, entende-se que o aludido idioma assume, na visão de governantes dos países pertencentes a esse bloco, o estatuto de língua estratégica para diversas finalidades: comunicação e negociação internacional, idioma de instrução na

164 No original: A harsh, predatory form of global capitalism has temporarily triumphed over alternative economic systems.

produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, instrumento de dominação cultural de populações, entre outros. Logo, infere-se que o modelo globalizado de política adotado por aqueles países e pelos agentes das OI enfraquece a autonomia das políticas linguístico-educacionais de nações em processos de desenvolvimento.

Nesta perspectiva, as políticas para o ensino da língua com finalidades puramente econômicas se converte em um instrumento que estabelece, conforme instrui Tollefson (2013, p. 27), “a distribuição desigual de recursos econômicos e poder político”¹⁶⁵, a dominação e um tipo de política rígida de natureza imperativa, apagando outras línguas, histórias, direitos e culturas locais, como têm ocorrido nos países sul africanos.

Assim, a língua deixa de significar enquanto instrumento de socialização entre os povos, base fundamental na construção do conhecimento, e passa a ser entendida como recurso e capital na transformação de pessoas e culturas, a serviço dos interesses da produção capitalista e do mercantilismo contemporâneo.

Face às recentes tendências sociopolíticas do cenário internacional e brasileiro, mencionadas até o momento, o modelo de planejamento linguístico-educacional adotado pelos agentes governamentais tem sustentado a ideologia de que o inglês e a educação, na sociedade deste século, sejam apreendidos como uma “meta narrativa de salvação” (HABERMAS, 1987; HARRISON; TOCHON, 2013), posto que são entendidos por esses mesmos agentes como investimentos e recursos econômicos do Estado, e concebido segundo um tipo de educação ideal e abrangente.

Porém, tendo em vista as pesquisas revisadas na subseção anterior, nota-se que o funcionamento do referido planejamento tem ocorrido, de forma padronizada, seguindo os moldes, interesses e valores culturais de agentes supragovernamentais que regem a

165 No original: distribution of economic resources and political power.

economia globalizada. Com base nesses princípios, implantaram-se, no senso comum, a crença de que a escolaridade formal deve ocorrer mediada por uma língua dominante, e de que a educação é sinônimo de sucesso. Premissa esta que não mais se sustenta, levando em conta os avanços tecnológicos e os fenômenos da superdiversidade que têm alterado a função das PL na produção do conhecimento, conforme argumentado na obra de Vertovec (2007).

Em textos oficiais do governo federal brasileiro, observa-se que a gestão de PL emergentes tem passado pelo gerenciamento de parcerias com decisores de políticas supranacionais. Isto ficou evidenciado no caso da recente PL do inglês declarada em programas de abrangência nacional, a saber: o Inglês sem Fronteiras (BRASIL, 2012), o Idiomas sem Fronteiras (BRASIL, 2014, 2016) e a Chamada Pública do Acordo Brasil/Estados Unidos (BRASIL, 2015) destinados à internacionalização de currículos, por meio da mobilidade de estudantes e profissionais.

Nas declarações dessas políticas, aos docentes são atribuídos modos de ensinar a língua com vistas a preparação de profissionais e estudantes, com foco nos testes oficiais, o que pode padronizar o ensino, a aprendizagem, e, por conseguinte, a formação desses atores sociais. Como resultado, pode-se inferir que as representações que se constroem nesse ambiente, tornam as atividades linguístico-educacionais menos humanistas e culturais, haja vista que não reside no conjunto das prioridades dessas políticas, ações que visam ao desenvolvimento mais amplo das competências linguísticas e o bem-estar que esta prática poderia trazer para a cultura, a vida pessoal de profissionais e estudantes e os avanços da ciência e da tecnologia.

As asserções postas, encontram sustentação em Shohamy (2006), que adverte sobre os efeitos da cultura dos testes linguísticos na sociedade. Esse mecanismo de PL tem efeitos diretos sobre o psicológico do sujeito, bem como têm alterado a construção do

currículo, o que nos leva a questionar a ética do ensino baseado em testes de língua.

No entanto, vale ainda ressaltar que o conjunto dos cânones mencionados, privilegia os padrões internacionais de pedagogia, de formação docente, currículos e normas avaliativas. Ao inglês, tem sido atribuído o estatuto de língua de instrução no ensino, nas trocas de conhecimentos requeridos e de idioma exigido nos critérios de avaliação, seleção e validação de competências no âmbito acadêmico e profissional. Embora os mecanismos oficiais apontem rumos positivos para avanços na educação, ciência e tecnologia, os discursos, que deles emanam, prescrevem que o corpo gestor, docente, discente e pessoal técnico assimile e coloque em prática os ensinamentos das diretrizes internacionais supracitadas, responsabilizando estes pela condução do processo de implementação da política (BRASIL, 2015).

Sobre a problemática supramencionada, resultados de pesquisas sinalizam para a necessidade de mudanças que atualizem o escopo teórico-metodológico da pedagogia e da formação docente empreendendo a (re)organização da escolaridade, já que o rumo da educação e preparação linguística de pessoas tornou-se “um negócio multimilionário” (SKUTNABB-KANGAS, 2009, p. 6). E os indicadores globais baseados em exames com alta pontuação, números de inscrições e outros indicadores de desenvolvimento de competências, na maioria dos casos, estão vinculados ao inglês e às práticas escolares formais.

Dito isso, faz-se necessário vislumbrar a educação como uma ciência aplicada. Conforme advertido nos estudos de Skutnabb-Kangas (2009, p. 5-6), a hegemonia da ciência ocidental em nosso mundo militarizado, instável e desigual é recente e legitimada, vista como se as sociedades do conhecimento fossem uma “invenção capitalista tardia”. Com base nessas asserções, logo, é imprescindível se prevenir de que as instituições detentoras do poder sobre a educação e as línguas reproduzam o *status quo* e (re)criem ainda

mais desigualdades privilegiando os testes linguísticos enquanto mecanismos de implantação de um sistema único e exclusivo de formação concebido como se fosse o horizonte que possibilitasse o sucesso na sociedade.

Considerando os estudos revisados até o momento, defende-se aqui um modelo de política pública educacional que privilegie a língua materna, as práticas multilíngues e interculturais como estratégia de validação da diversidade cultural buscando evitar que as desigualdades sociais continuem a avançar. A seguir, discute-se o itinerário metodológico e analítico utilizado no presente estudo.

2 Política como texto-discurso e representações docentes

O estudo realizado é um recorte de uma pesquisa em andamento, no âmbito da internacionalização de políticas públicas para a formação continuada de profissionais docentes de inglês atuantes no terreno da Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A opção por investigar a relação texto-discurso de políticas públicas (linguísticas/educacionais) e representações de professores participantes no programa cooperação internacional Brasil-Estados Unidos se dá pelo fato de que esses atores detêm os conhecimentos de como colocar em prática os métodos de ensino-aprendizagem de línguas (SHOHAMY, 2006, 2009; MENKEN; GARCIA, 2010; HÉLOT, 2014). Neste contexto, eles são os atores que podem (re)definir os rumos da concretização e/ou dos resultados de uma PL, com os seus próprios saberes acerca das reais necessidades e limitações dos agentes de seu local.

Conforme já discutido na parte teórica, uma política pode variar conforme o tipo de intervenção, o papel dos atores nela implicados, as suas finalidades e as situações contextuais onde é colocada em prática. Para a realização do presente trabalho, levou-se em conta esses pressupostos.

Segundo Ball (1992) e seus colaboradores, para que se obtenha uma apreensão mais precisa e concreta de como uma política se desenvolve num dado sistema de escolarização, faz-se necessário, primeiramente, que se leve em conta o entendimento da formação dos textos-discursos fundadores de suas declarações oficiais. E posteriormente, formular uma base de compreensão sobre como os profissionais atuantes no contexto educacional interpretam e recriam os seus princípios ao praticá-los. Ou seja, apreender as representações que esses atores constroem ao participar deste tipo de ação social. No presente trabalho, os pressupostos evocados foram considerados.

Para tanto, elegeu-se a modalidade de pesquisa qualitativa-interpretativa de base documental com objetivos exploratório-descritivos. Valorizou-se a interpretação dos arquitextos da política sob estudo, segundo os princípios da abordagem sociointeracionista (BRONCKART, 2008), como ponto de partida para o entendimento dos construtos que deram origem ao texto da Chamada Pública SETEC/MEC nº 01/2015, de 22 de setembro de 2015, sob estudo, denominada Acordo SETEC-CAPES/NOVA¹⁶⁶, no quadro da cooperação internacional Brasil-Estados Unidos da América. Os textos-relatos (entrevistas semiestruturadas) revelam as representações construídas por dez professores participantes do programa de formação continuada no *Virginia College* e foram igualmente priorizados. Os textos-discursos mencionados constituem o *corpus*, ainda sob estudo.

O trabalho analítico priorizou as sequências enunciativas dos textos escritos e orais, entendidos no presente trabalho como representantes empíricos das ações empreendidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este órgão governamental é a instância que assessora, gerencia e fomenta a cooperação internacional do Brasil com outros países, nos processos

166 Northern Virginia Community College - NOVA, EUA.

formativos de profissionais de pesquisa, ensino, extensão e gestão institucional.

3 Política Linguística para o inglês representada no acordo SETEC-CAPES/NOVA

Considerando que toda política formal é declarada oficialmente por meio de atos oficiais ou textos que documentam os seus princípios, para entender a sua emergência, segundo Ball (1992, 2006), é preciso apreender a sua gênese, isto é, o repertório textual denominado por Bronckart (2008) de arquitextos. Estes, por sua vez, são construtos que tecem a base dos conhecimentos previamente construídos e disponibilizados pela socio-história das políticas públicas, no caso do presente trabalho, as políticas nacionais e internacionais que são reproduzidas nas atividades educacionais do sistema brasileiro a serviço de sua implementação.

A seguir, os eixos (A1, A2, A3, A4, e A5) do Quadro 1, explicitam as categorias de arquitextos que serviram de base para a imersão da PL materializada no texto da Chamada Pública¹⁶⁷ do acordo SETEC-CAPES/NOVA, e que cumpre a função de matriz que complementa e dá continuidade às decisões tomadas nas agendas de políticas públicas em vigor¹⁶⁸, convocando como suporte orientador os princípios normativos de políticas formuladas e declaradas em países de outros continentes.

167 Silva (2009, p. 115) instrui que a chamada pública é um tipo de publicação com ampla divulgação por meio de um edital que assegura a publicidade dos atos da administração pública. Assim sendo, os termos chamadas pública e edital serão utilizados, nesta parte do trabalho, como sinônimos.

168 Refiro-me aos documentos reguladores da Educação superior que sofreram influências da Conferência Mundial sobre Educação Superior - UNESCO, Paris, 9 de outubro de 1998 e Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 - As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social (UNESCO, Paris, de 5 a 8 de julho de 2009).

QUADRO 01: Arqutextos da Chamada Pública do acordo dos SETEC-CAPES/NOVA.

Arquitextos formando a rede discursiva da Chamada Pública		
AA1	Decreto nº 7.692 de 02 de março de 2012	Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da CAPES e remanejamento desses cargos.
AA2	Decreto nº 7.690 de 2 de março de 2012	Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação.
AA3	Lei nº 8.405 de 9 de janeiro de 1992	Autoriza o Poder Executivo a instituir a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), como fundação pública e outras providências.
AA4	Decreto nº 7.176 de 12 de maio de 2010	Dispõe sobre o acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América para Programas Educacionais e de Intercâmbio Cultural.
AA5	Políticas linguísticas Internacionais	Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE, 2001) ¹⁷⁰ Níveis do Marco Comum Europeu (NMCER) ¹⁷¹ Teste de língua Inglesa como Língua Estrangeira (TOEFL) ¹⁷²

FONTE: Elaboração própria.

169 O QCRE é uma política linguística oficial da comunidade europeia atualizada em 2001 pelo Conselho da Europa que visa a implantação da diversidade linguística e cultural nos países deste continente.

170 O NMCER trata dos mecanismos de aferição de conhecimentos em línguas estrangeiras que dispõem sobre três níveis divididos em subníveis em uma escala com um total de seis níveis, quais sejam: “A1 e A2 Usuário básico”; “B1 e B2 Usuário independente”; “C1 e C2 Usuário competente”.

171 O TOEFL é uma política que mensura a capacidade de compreensão oral, escrita e auditiva do inglês em ambientes acadêmicos com reconhecimento mundial. Há três tipos de TOEFL: o TOEFL iBT, o TOEFL PBT e o TOEFL ITP. O primeiro é mensurado pela internet, enquanto que o segundo na versão impressa. Já o TOEFL ITP, Institutional Testing Program, é a versão mais simplificada.



O Quadro 1 explicita que a chamada pública em questão foi produzida, tendo por base, as regulamentações que regem a CAPES. Assim os A1, A2 e A3 revelam que esta instância institucional é uma fundação pública autorizada a tomar decisões em favor dos interesses do Estado.

O A3 explicita que a política de formação docente da CAPES carrega os princípios políticos e os interesses do Estado. O Artigo 2º da Lei nº 11.502 de 2007 a institui como instância de formulação de políticas que perpassam a formação docente em diferentes níveis e modalidades de ensino.

A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País. (BRASIL, 2007, Art. 2º).

Já os A4 e A5, revelam que o edital de chamada pública, sob estudo, é fruto de decisões tomadas no âmbito do acordo para a cooperação internacional entre Brasil-Estados Unidos visando a colocar em prática Programas Educacionais e de Intercâmbio Cultural, no *Community College Consortium*, representado pelo *Northern Virginia Community College*, doravante denominado NOVA (BRASIL, 2015).

Das cinco categorias elencadas no Quadro 1, a seguir, passo a explorar, de forma mais aprofundada os textos do A5, já que esses construtos dizem respeito ao objeto aqui sob estudo. Coloco, primeiramente, em relevo, no Quadro 2 e no Quadro 3 o *status* dessas políticas internacionais que regem os princípios veiculados pelo edital lançado pelo CAPES.

Do que foi exposto até aqui, constata-se que o edital sob estudo, é um documento que está fundamentado por decretos e leis nacionais que se complementam, a partir de acordos, que buscam incorporar políticas linguísticas de instituições estrangeiras. Logo, com base nesses dados, infere-se que, no contexto brasileiro, em face da escassez de políticas direcionadas à implantação de práticas efetivas de idiomas e suas culturas em cursos de formação de professores, as PL de outros países têm exercido forte influência na produção de textos oficiais de governo. Neles, são interpretados e recriados os princípios normativos das referidas políticas com vistas a suprir esse vazio.

No Quadro 2, os enunciados em negritos (2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.7 e 2.8) expressam a predominância da política linguística norte-americana e de sua pedagogia intervindo sobre os objetivos e finalidades do acordo SETEC-CAPES/NOVA que deu origem à chamada pública. Essas intervenções ocorreriam no âmbito do planejamento do *status*, do *corpus*¹⁷², da aquisição da língua inglesa, nos métodos de ensino e no modelo de formação de professores.

172 De forma resumida, é possível afirmar que o planejamento de *corpus* diz respeito à intervenção na forma da língua, enquanto o planejamento de *status* à intervenção nas funções sociais da língua.

QUADRO 02: Objetivos da PL do acordo SETEC-CAPES/
NOVA.

- 2.1. Valorizar os profissionais que atuam na Rede Federal de EPCT ;¹⁷³
- 2.2. Fortalecer o domínio das quatro habilidades linguísticas – compreender, falar, ler e escrever em inglês – dos professores de língua inglesa, em exercício na Rede Federal;
- 2.3. Expor professores da Rede Federal às práticas pedagógicas dos Community Colleges norte americanos, com foco em ensino de língua inglesa;
- 2.4. Compartilhar experiências do ensino de inglês como segunda língua, propondo atividades que estimulem a participação do aluno em sala de aula;
- 2.5. Estimular o uso de recursos online e de outras ferramentas na formação continuada de professores e o desenvolvimento de novas metodologias e materiais didáticos para uso em sala de aula;
- 2.6. Estimular a utilização de tecnologias para o desenvolvimento de projetos, com foco especial em projetos desenvolvidos por estudantes da Rede Federal;
- 2.7. Proporcionar uma experiência in loco em proficiência em língua inglesa, considerando os aspectos culturais, locais, sociais dos Estados Unidos da América;
- 2.8. Estimular parcerias com professores norte-americanos, com vistas a futuros intercâmbios de professores e de alunos entre os dois países.

FONTE: BRASIL (2015, p. 2).

173 Educação Profissional, Científica e Tecnológica.



Além dessas intervenções sobre os objetivos da PL de formação continuada de docentes no exterior prevista no acordo SETEC-CAPES/NOVA, o Quadro 3 coloca em destaque os mecanismos desta política: o TOEFL tem como princípios às normas de aferição de proficiência em inglês estabelecidas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QCRE)¹⁷⁴ que regem os requisitos para proficiência em inglês e do acordo SETEC-CAPES/NOVA.

QUADRO 03: Requisitos para a proficiência em inglês: acordo SETEC-CAPES/NOVA.

5.1. Para atender aos requisitos de participação no Programa, os candidatos terão de comprovar a sua proficiência em inglês.

5.1.1. Para o **primeiro grupo**, de professores de inglês: comprovação da proficiência no idioma o *Test of English as a Foreign Language* - TOEFL IBT com pontuação mínima de 85 ou TOEFL ITP com pontuação mínima de 563 – nível B2, conforme o Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE)

5.1.2. Para o **segundo grupo**, comprovação da proficiência no idioma apenas o *Test of English as a Foreign Language* - TOEFL ITP com pontuação mínima de 563 – nível B2, conforme o Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE)

FONTE: BRASIL (2015, p. 4).

174 Os Níveis do Marco Comum Europeu (NCER) é uma ferramenta de aferição de conhecimentos em idiomas estrangeiros. Neles, estão dispostos três níveis divididos em subníveis em uma escala totalizando seis níveis: A1 e A2 Usuário básico; B1 e B2 Usuário independente; C1 e C2 Usuário competente.

Os modalizadores de discurso “para atender aos requisitos”, “terão de comprovar” (cf. 5.1) expõem orientações sobre as normas concernentes à participação de professores no programa. Porém, o teor discursivo dos enunciados traz afirmações que denotam consenso e fidelidade com os testes internacionais, por parte dos agentes formuladores do texto que oficializa o edital. E do mesmo modo, para com os princípios e prescrições normativas previstas na PL que institui o TOEFL e o QCRE, fazendo intervenção sobre o *status* do inglês, “*as a foreign language*”, e regras referentes à mensuração do nível de proficiência em inglês dos requerentes da formação, professores brasileiros (cf. 5.1.1 e 5.1.2). Neste caso, a mensuração de competências pressupõe intervenções sobre os instrumentos que propiciarão a aquisição da língua demandada através da elaboração de materiais didáticos, dicionários, gramáticas, por exemplo.

Logo, infere-se que a finalidade da chamada pública, sob estudo, está direcionada à aplicação e implementação dos princípios e normas de PL previstas em acordos internacionais, firmados no nível dos interesses do governo federal. Neste domínio, a formação continuada de professores serve como pano de fundo para fortalecer as políticas educacionais, no fomento de produção de recursos humanos, atendendo à demanda de uma instituição parceira no exterior que está a serviço da formação de professores brasileiros.

Nesta breve seção, discutiu-se como a PL para a formação de professores de inglês - acordo SETEC-CAPES/NOVA - está representada e planejada no texto do edital que prefigura as suas ações. A seguir, expõem-se os resultados do trabalho analítico dos relatos de professores participantes da imersão internacional de capacitação no *Virginia College*, USA.

4 Formação continuada de professores de inglês - acordo Brasil-Estados Unidos: representações e resultados

O estudo feito com os discursos que emanam da interlocução com dez participantes do programa possibilitou a geração de uma sinopse com cinco categorias de representações construídas por estes na missão internacional de capacitação. O trabalho analítico indicou resultados positivos e negativos concernentes aos objetivos projetados pela política manifesta no texto da chamada pública.

No Quadro 4, os eixos 1, 2, e 3, 4 e 5 expõem as sequências enunciativas que revelam o universo das interpretações vivenciadas pelos professores de inglês no programa de formação continuada.

QUADRO 04: Política linguística-educacional, representações docentes e resultados.

Representações docentes construídas no âmbito do Programa SETEC-CAPE/NOVA	
Categorias	Sequências enunciativas revelando representações docentes
EIXO 1 Interações com os participantes	S1: [...] até hoje nós mantemos contato, compartilhamos materiais de aula e aprendemos com as ações que são realizadas em outros Ifs.
EIXO 2 Aspectos culturais	S2: [...] Eu trouxe muito de experiência cotidiana minha de lá para minha sala de aula. S3: [...] as visitas em <i>lôcus</i> , nos locais históricos, dos museus, tudo isto, eu acho que [...] a gente pode muito bem passar isto para os nossos alunos

<p>EIXO 3</p> <p>Problemas contextuais</p>	<p>S4: O que eu senti falta lá foi a ausência de informações sobre o nosso contexto.</p> <p>S5: As aulas que eram apresentadas para nós eram para turmas de 15 alunos, mais ou menos, e com uma fluência boa no idioma. O que não é de maneira alguma a realidade dos nossos institutos.</p>
<p>EIXO 4</p> <p>Incompatibilidade dos métodos</p>	<p>S6: Também não sabiam que trabalhávamos com inglês instrumental para áreas técnicas e tecnológicas.</p> <p>S7: Do meio para o final do curso, a professora reconfigurou as aulas dela, apresentando situações mais próximas ao nosso dia a dia.</p> <p>S8: A metodologia TBLT¹⁷⁵ foi explicitada e exigida durante todo o curso. O que incomodou bastante, porque ela é muito caixinha.</p> <p>S9: A gente queria fazer o que fazíamos aqui, mas não podíamos. Não éramos encorajados a sair da caixinha. Isso foi motivo de estresse em vários momentos.</p> <p>S10: Com relação à metodologia, não tivemos nada inovador, porém, as ideias são muito interessantes, [...]</p>
<p>EIXO 5</p> <p>(In)aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos</p>	<p>S11: Alguns materiais que foram apresentados pela professora lá e outros que nós desenvolvemos são úteis nas minhas aulas.</p> <p>S12: E com relação à aplicabilidade dessas ideias, dessas aulas que tivemos lá como inspiração, eu fico meio que refém da tecnologia que nós não temos disponível nas salas de aula.</p>

FONTE: Elaboração própria.

175 Task-Based Language Teaching.



Os eixos que compõem o quadro em tela revelam representações subjetivas dos participantes acerca do mundo físico, sociopolítico, cultural da imersão formativa realizada nos EUA. Explicitam as suas interações/relações estabelecidas com outros profissionais, exposição aos aspectos culturais do país de acolhida, conflitos relativos às diferenças contextuais de ensino-aprendizagem de línguas, contradições metodológicas, problemas factíveis concernentes aos saberes adquiridos no programa, no local de aplicação.

No Eixo 1, o S1 coloca em evidência pontos positivos da imersão realizada no exterior. O marcador temporal “até hoje” e verbo-pessoal “mantemos”, “compartilhamos” e “aprendemos” revelam que as ações vivenciadas, na formação, possibilitaram a construção e trocas de conhecimentos que têm contribuído para a realização das atividades de implementação relativa à contrapartida prevista nos objetivos do programa (BRASIL, 2015).

Com relação à contrapartida mencionada, as sequências enunciativas que integram o Eixo 2 expressam que os aspectos culturais observados nos EUA constituem bases de conhecimentos aplicáveis nas aulas de inglês dos professores da EPCT e contemplam os objetivos do edital lançado pela SETEC/MEC.

Neste caso, o S2 mostra que os educadores vivenciaram a cultura cotidiana do país receptor - “trouxe experiência cotidiana minha de lá”. E o S3 expressa bases de saberes elaborados nas “visitas em locais históricos, dos museus” norte-americanos, o que denota a exposição dos docentes aos espaços físicos que constituem o repertório sociocultural dos EUA. Assim, os fatos experienciados no cotidiano e nos lugares que guardam a memória da história cultural norte-americana constituem o mundo objetivo dos conhecimentos interiorizados pelos professores em capacitação.

Já o Eixo 3 explicita os conflitos gerados pelo encontro dos docentes brasileiros com a cultura norte-americana de ensino-aprendizagem do inglês no *Virginia College*, EUA. Em seus discursos,

evidencia-se que as diferenças contextuais observadas, além de lhes causarem desapontamento, os fizeram perceber a inadequação da política linguística do inglês proposta na formação, vejamos no exemplo a seguir:

(S4) senti falta de informações sobre o nosso contexto
(S5) as aulas apresentadas para nós eram para turmas de 15 alunos/ com uma fluência boa no idioma/ O que não é de maneira alguma a realidade dos nossos institutos

Esses dados sinalizam para o entendimento de que as diferenças contextuais determinam o sentido e os objetivos da política. Além disso, confere-se que nem todo conhecimento adquirido alhures pode ser recontextualizado. Constata-se, ainda, a discrepância dos níveis de competência e a heterogeneidade cultural dos agentes implicados na formação pretendida. Essas ocorrências afetam as finalidades prefiguradas no texto da chamada Pública sob estudo.

Ademais, a desconformidade (contexto, capacidade, cultura) evidenciada está intimamente relacionada com as questões de ordem metodológicas para o ensino de inglês, no campo da EPCT. Sobre esta questão, os S6, S7, S8, S9 e S10 (cf. Eixo 4) revelam a inadequação dos métodos utilizados na formação de professores atuantes nesta modalidade de ensino. Porém, os dados comprovam que a ausência de conhecimento, por parte da instituição formadora, sobre os métodos utilizados pelos docentes, gerou uma série de constrangimentos que afetou a apropriação dos conhecimentos propostos pelo programa, conforme discorrem o S6 e S7.

No entanto, o desconhecimento das reais necessidades e limitações daqueles que estão na fonte da recepção das ações de

uma política pode torná-la inexecutável ou amputar os seus sentidos. A assertiva posta aqui se fundamenta nos excertos S8 e S9 que dispõem sobre as representações construídas pelos docentes. Na voz desses atores, a metodologia utilizada no *Virginia College*, tem um caráter reducionista - “porque ela é muito caixinha” (cf. S8) e autoritária - “gente queria fazer o que fazíamos aqui, mas não podíamos” (cf. S9). Além disso, não contribuiu para a inovação do método brasileiro de ensino de inglês, conforme explicita o seguinte enunciado: “não tivemos nada inovador” (cf. S10).

Os S11 e S12 trazem uma base de entendimento relevante sobre os problemas de recontextualização dos conhecimentos adquiridos no programa SETEC/CAPES/NOVA. Nos discursos dos participantes do presente estudo, evidencia-se que, mesmo diante das inadequações dos métodos e das diferenças contextuais, esses atores se apropriaram de saberes que poderiam ser aplicados em seus respectivos contextos de atuação - “alguns materiais e outros que nós desenvolvemos são úteis nas minhas aulas” (cf. S11).

Porém, a base de saberes adquiridos no programa, segundo a experiência vivenciada por alguns dos professores implicados nesta política de capacitação internacional, não teria aplicabilidade em seus contextos de atuação, pois estes se sentem reféns da ausência de tecnologias nas salas de aula no contexto brasileiro (cf. S12). Esses dados anunciam uma grave contradição existente no acordo SETEC-CAPES/NOVA, quando deixa de fora da PL a análise prévia de necessidades dos agentes do contexto ao qual a política se aplica.

Resultados e algumas conclusões provisórias

Consoante ao resultado do trabalho analítico (seções 3 e 4), os parágrafos que seguem respondem ao questionamento central da pesquisa realizada até o momento e apresentam algumas considerações acerca de seus resultados.

A partir da interpretação dos arquitextos que deram origem ao texto da chamada pública que representa a PL sob estudo e os textos-relatos dos professores de inglês participantes do Programa SETEC-CAPES/NOVA, ficou evidenciado que nem todos os conhecimentos interiorizados na imersão de formação continuada no *Virginia College* podem ser aplicáveis (recontextualizados) em seus respectivos locais de atuação (cf. Quadro 4, seção 4).

Conforme já antecipado na parte introdutória deste capítulo e confirmado pelo resultado do trabalho analítico dos dados já mencionados, constata-se que, embora os parâmetros das políticas internacionais convocados no acordo SETEC-CAPES/NOVA sejam relevantes e reconhecidos internacionalmente, a adoção e reprodução de seus princípios nos documentos oficiais do governo brasileiro carecem de ser (re)avaliados, posto que uma ação política nem sempre é exequível e/ou aplicável em qualquer contexto, sem antes (re)examinar as necessidades dos agentes interessados em seus possíveis resultados.

As assertivas postas aqui se sustentam tendo por base a comparação analítica dos dados (cf. seção 3) com as sequências enunciativas dos textos-relatos inscritas no Quadro 4 (cf. seção 4). O conjunto de enunciados em questão são representações docentes construídas no âmbito da cooperação Brasil-Estados Unidos e revelam um caso contraditório de política de formação de profissionais de ensino, isto é, entre o que foi prescrito pelas declarações dos objetivos da chamada pública e as reais situações vivenciadas pelos professores de inglês no *Virginia College*.

Os resultados obtidos incitam a refletir e rever, conforme discutido na seção 1, que os paradigmas internacionais adotados na PL para o inglês na formação de professores desta língua, embora sejam interessantes e relevantes, é preciso, antes de tudo, que os interventores da formação propiciem condições favoráveis para que as partes interessadas e/ou implicadas nessas ações possam

(re)conhecer *in situ* as características de seus respectivos contextos e métodos de ensino-aprendizagem do idioma. E em seguida, seria também adequado e necessário identificar os princípios metodológicos convergentes-divergentes como forma de avançar, por meio do (re)conhecimento mútuo, as diferenças contextuais, teóricas e metodológicas dos parceiros nas ações cooperativas do acordo firmado.

Já a comparação da análise dos construtos da chamada pública (cf. seção 3) com os relatos dos participantes do estudo (cf. seção 4) levanta a necessidade de (re)ver, nos acordos de cooperação formativa, quais competências docentes deveriam ser mensuradas, além da proficiência linguística. E assim buscar refletir sobre os resultados positivos/negativos dos testes internacionais (cf. seção 1.2) que, nem sempre são suficientes e, tampouco condizentes com as finalidades da formação do profissional de línguas. Neste caso, o que está em jogo não seria apenas a proficiência do idioma a ser ensinado-aprendido, mas sobretudo, as questões de ordem didático-pedagógicas que, por sua vez, têm implicações determinantes sobre como colocar em prática um projeto de ensino-aprendizagem do inglês coerente com as reais necessidades do contexto de implementação, já que os métodos não são receitas prontas a serem repassadas, em forma de “caixinha” (cf. S8 do Quadro 4, seção 4), na formação de professores. Nesse domínio, os saberes docentes deveriam ocupar lugar de destaque nas normas para o reconhecimento de capacidades previstas no acordo de cooperação internacional SETEC-CAPE/NOVA.

Ademais, tendo por base os mesmos resultados, pode-se reivindicar, prementemente, a revisão do papel do Estado brasileiro concernente às suas tomadas de decisão sobre as questões que envolvem a educação nacional, no âmbito da cooperação internacional ao buscar parceiros no exterior, como forma de avançar no reconhecimento e desenvolvimento econômico,

científico e tecnológico do país. Nesta esteira, os decisores da política internacional do Brasil deveriam criar estratégias para que o Estado supere a sua fragilidade diante dos desafios impostos pelas forças intra/supra/nacionais. E do mesmo modo, rever os seus princípios e interesses, de forma que se torne menos submisso aos modelos de políticas estrangeiras, o que tem feito perpetuar a supremacia de países ricos sobre os demais.

Referências

AKKARI A; PAYET J. P. (Orgs.). **Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud: entre globalisation et diversification**. Bruxelle: De Boeck, 2010.

BAKER, D. P., WISEMAN, A. W. (Eds.). (2009). **Gender, equality and education from international and comparative perspectives** (Vol. 10). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Ltd.

BALL, S. J. The policy processes and the processes of policy. In: BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. (Orgs.) **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres – New York: Routledge, 1992. p. 6-23.

_____. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política



educacional. **Currículo Sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.10-32, 2006.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 set. 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 16 set. 2014.

_____. **PCN + Ensino Médio**. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2002. v. 3.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1.

_____. **Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro

de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/111502.htm>. Acesso em: 16 set. 2014.

_____. **Decreto n. 7642**, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciências sem Fronteiras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm>. Acesso em: 16 set. 2014.

_____. Portaria n. 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 dez. 2012. Seção 1, p. 28.

_____. Portaria Nº 973, de 14 de dezembro de 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2015.

_____. Chamada Pública SETEC/MEC nº 01/2015, de 22 de setembro de 2015 RETIFICAÇÃO de 01 de junho de 2016. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/03062016-Chamada-Setec-Nova-retificacao.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

_____. Portaria Nº 30, de 2016. Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras. Disponível



em: <http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_30_IdiomassemFronteiras_2016.pdf>.

Acesso em: 02 jan. 2017.

BRONCKART, J-P. Genre de textes, types de discours et “degrés” de langue. **Texto!** [online], v. XIII, n. 1, jan. 2008. Disponível em: <<http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>>. Acesso em: 24 set. 2015.

CHARLIER, J.-E. L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation: la douce violence de la “Méthode ouverte de coordination” et de ses équivalentes: présentation du dossier. **Education et Sociétés**, v. 2, n. 12, p. 5-11, 2003.

DEBEAUVAIS, M. L'influence des organisations internationales sur les politiques nationales d'éducation. In: MEURIS, G.; DE COCK, G. (Orgs.). **Education comparée**. Essai de bilan et projets d'avenir. Bruxelles: De Boeck Université, 1997. p. 97-106.

FISHMAN, J. A. 2006. **Do Not Leave Your Language Alone**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris: Fayard, 1987.

HARRISON, K. M.; TOCHON, F. V. 21st Century Forces in Language and Education. In: TOCHON, F. V. (Org.). **Language Education Policy Studies (online)**. Madison, WI: University of Wisconsin—Madison, 2013. Disponível em: <<http://www.languageeducationpolicy.org>>. Acesso em: 20 mar 2017.



HÉLOT, C. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre: les enjeux socio-éducatifs du bilinguisme et du plurilinguisme. In: VERNAUDON, J.; NOCUS, I.; PAIA, M. (Orgs.). **L'école plurilingue en Outre-mer**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2014. p. 65-84.

LAVAL, C; WEBER, L. (Orgs.). **Le nouvel ordre éducatif mondial**: OMC, Banque Mondiale, OCDE, Commission Européenne. Paris: Nouveaux Regards, 2002.

MENKEN, K.; GARCIA, O. (Orgs.). **Negotiating language policies in schools**: educators as policy makers. New York: Routledge, 2010.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

PARREIRA DO AMARAL, M. P. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 39-54, 2010.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RICENTO, T.; HORNBERGER, N. Unpeeling the onion: language planning and policy and the ELT professional. **TESOL Quarterly**, v. 30, n. 3, outono, 1996. p. 401-427.

SHOHAMY, E. **Language policy**: hidden agendas and new approaches. London: Routledge, 2006.



_____. Language teachers as partners in crafting educational language policies? **Íkala revista de lenguaje y cultura**, Medellín, v. 14, n. 22, p. 45-67, mai./ago. 2009.

SIFUENTES CORTEZ, D. **Le discours des acteurs internationaux, nationaux et régionaux sur les politiques éducatives péruviennes, 1994-2004**. 2011. 516 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculté de Psychologie et Science de l'Éducation, Université de Genève, Genève, 2011.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário Jurídico**. 28 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2009, p.115. Atualizadores Nagib Slaibi Filho e Gláucia Carvalho.

SOUSA, S. C. T.; ROCA, M. Introdução para uma compreensão ampliada de Política Linguística. In: _____. (Orgs.). **Políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 07-32.

SKUTNABB-KANGAS, T. MLE for global justice: issues, approaches, opportunities. In: SKUTBABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R.; MOHANTY, A. K.; MINATI, P. (Orgs.). **Social justice through multilingual Education**. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 36-62.

SPOLSKY, B. **Language policy: key topics in sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. **Language management**. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2009.



TOLLEFSON, J. W. Language policy, power, and inequality. In: _____ (Ed.). **Power and inequality in language education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 1-8.

_____. (Org.). **Language policy in education: critical issues**. 2. ed. New York: Routledge, 2013.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien/Tailândia: UNESCO, 1990.

_____. Declaração universal dos direitos linguísticos. Barcelona, 1996.

_____. MARCO DE AÇÃO DE DAKAR. Educação para todos: atingindo nossos compromissos coletivos. Dakar-Senegal, 2000.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação**. Paris: Unesco, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social**. Paris: Unesco, 2009. Disponível em: <http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/31442.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.



CAPÍTULO 10

POLÍTICAS PARA A CERTIFICAÇÃO LINGUÍSTICA¹⁷⁶

*Lílian Reis dos Santos**

Considerações iniciais

No presente trabalho, pretendemos analisar, a partir de uma perspectiva glotopolítica, como as instituições que elaboram exames de proficiência lidam com a questão do pluricentrismo da língua espanhola em suas políticas para a promoção e difusão de seus certificados.¹⁷⁷

A língua espanhola é falada em 21 países, alguns dos quais dividem espaço com outros idiomas em seu território, sejam eles nativos ou grupos de imigração. Estima-se que o total de falantes da língua seja de aproximadamente 400 milhões de pessoas¹⁷⁸. Além dos territórios nos quais o espanhol possui o *status* de oficial, devemos considerar também que, nos Estados Unidos, há um numeroso grupo de falantes desta língua, cuja origem remonta à imigração oriunda de países hispânicos, dentre outras situações sócio-históricas.

* Doutoranda em Letras pela Universidade Federal Fluminense, professora de Língua Espanhola da Secretaria Municipal de Educação de Niterói e da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Contato: lilian_espagnol@yahoo.com.br

176 Este trabalho faz parte da pesquisa desenvolvida na Universidade Federal Fluminense e orientada pelo Dr. Xoán Carlos Lagares, sobre certificados de proficiência de língua espanhola.

177 As informações analisadas foram obtidas via internet nos sites dessas instituições.

178 Segundo informação publicada na página do Instituto Cervantes em 19 de janeiro de 2016, o número seria de 470 milhões de falantes como língua materna. Disponível em: http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2016/noticias/anuario-del-espanol-2015.htm. Acesso em: 16 nov. 2016.



Além dos territórios mencionados, ressaltamos ainda que o espanhol também ocupa um importante posto como língua estrangeira utilizada nos negócios e na comunicação, fato que vem sendo tratado com especial atenção pelas instituições que trabalham de algum modo com o chamado mercado linguístico, que vê o idioma como um importante ativo para a economia do país. O mercado linguístico não engloba somente o ensino da língua e o conseqüente consumo de materiais didáticos específicos, mas também o que pode vir como decorrência do estudo do idioma: o turismo, a aquisição de bens culturais, produtos típicos relacionados ao país (ou países) referentes à cultura que se está aprendendo.

Esclarecemos que no referido mercado linguístico destaca-se a presença da Espanha, que criou uma política linguística voltada para a promoção e difusão da língua espanhola no mundo. Como parte da construção dessa política, batizada de política linguística *panhispánica*¹⁷⁹, houve, em 1991, a criação do Instituto Cervantes (IC), instituição cuja finalidade é “promover universalmente o ensino, o estudo e o uso do espanhol e contribuir para a difusão das culturas hispânicas no exterior”¹⁸⁰. Com 44 centros nos 5 continentes¹⁸¹, o IC

179 A política linguística *panhispánica* foi definida por Victor García de la Concha, então diretor do Instituto Cervantes (2005), como algo que “consiste em que os três grandes códigos nos quais se sustenta e expressa a língua espanhola – o código léxico dos dicionários, o código gramatical e o código ortográfico – sejam obras não somente da Academia Espanhola, mas do conjunto das academias”. Disponível em: http://elpais.com/diario/2005/09/15/cultura/1126735202_850215.html. Acesso em: 19 dez. 2016.

180 Todas as traduções são de nossa responsabilidade. No original: “promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior”. Disponível em: http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm. Acesso: 19 dez. 2016.

181 Ambas informações desse parágrafo foram obtidas na página da internet do Instituto Cervantes. Disponível em: http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm. Acesso em: 19 nov. 2016.



promove cursos regulares, preparatórios para exames de proficiência e cursos para professores de espanhol, além de eventos culturais relacionados ao mundo hispânico, como a festa *Día E*, chamada de *dia do espanhol*.

Outra instituição presente na política *panhispánica* é a *Real Academia Española de la Lengua* (RAE), criada em 1713 definida como

[...] uma instituição com personalidade jurídica própria que tem como missão principal velar para que as mudanças que a língua espanhola experimenta em sua adaptação constante às necessidades de seus falantes não rompam com a unidade essencial que mantém em todo o âmbito hispânico¹⁸²

Desde 1997, tem ocorrido o *Congreso Internacional de la Lengua Española* (CILE). Esse evento é organizado pelo Instituto Cervantes, pela *Real Academia Española de la Lengua* y pela *Asociación de Academias de la Lengua Española*, segundo informações da página do evento na Internet. No ano de 2001, foi realizada a segunda edição do CILE, em Sevilla, Espanha. Esse congresso ofereceu uma seção específica para questões mercadológicas da língua, intitulada *El activo del español*, na qual ressaltava as possibilidades mercantis advindas da exploração do espanhol como um produto. Essa discussão chamou a atenção para a questão de que a política *panhispánica* não visava somente

182 No original: “[...] una institución con personalidad jurídica propia que tiene como misión principal velar por que los cambios que experimente la lengua española en su constante adaptación a las necesidades de sus hablantes no quiebren la esencial unidad que mantiene en todo el ámbito hispánico”. Disponível em: <<http://www.rae.es/la-institucion>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

investir no âmbito do ensino da língua. O discurso de apresentação, proferido por José Luis García Delgado, reitor da *Universidad Internacional Menéndez Pelayo* (UIMP)¹⁸³, explica quais são os objetivos dessa política:

A isso quer responder a jornada do II Congresso dedicada à projeção econômica do espanhol: a sessão plenária, a mesa redonda e as sessões de painel, escolhendo para estas últimas, em particular, quatro âmbitos de atividade tão relevantes e talvez ainda falhos em sua análise e quantificação em relação a seus efeitos econômicos: a difusão de obras musicais, a atividade editorial, a criação publicitária, além da *indústria* do espanhol como segunda língua.

A chamada indústria do espanhol como segunda língua (e também língua estrangeira) aparece por último na lista, precedida por um *además* (além de), ou seja, o ensino da língua é a porta de entrada para os demais produtos da língua. Neste trabalho, destacamos um dos produtos que fazem parte do citado mercado linguístico, que são os certificados de proficiência linguística. Esses certificados são diplomas concedidos a pessoas que são aprovadas em exames elaborados por determinadas instituições (que trabalham de acordo com seus parâmetros). Geralmente, essas instituições estão

183 No original: “A ello quiere responder la jornada del II Congreso dedicada a la proyección económica del español: la sesión plenaria, la mesa redonda y las sesiones de panel, escogiendo para estas últimas, en particular, cuatro ámbitos de actividad tan relevantes como acaso defectivos de análisis y cuantificación en lo concerniente a sus efectos económicos: la difusión de las obras musicales, la actividad editora, la creación publicitaria, además de la *industria* del español como segunda lengua.”. Disponível em: <http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/I_la_industria_del_espanol/garcia_j.htm>. Acesso em: 21 nov. 2016.

ligadas a alguma universidade que trabalha com ensino e pesquisa sobre línguas estrangeiras. Em nossa investigação, analisamos como os criadores da certificação lidam com o fato de avaliar um idioma falado em tantos e tão plurais países, analisando a forma como apresentam seus exames para o público.

1 Avaliação, certificações linguísticas e exames de proficiência

Antes de falarmos sobre a certificação linguística e dos exames de proficiência, vamos refletir brevemente sobre a avaliação e sobre a prova em si.

Avaliar é parte do processo de tomada de decisões diárias nos mais diversos âmbitos das atividades humanas, desde questões pessoais e profissionais até acadêmicas. E nessa esfera, o método mais comum de fazer avaliações ainda é a prova, exame prático ou escrito (em alguns casos há uma versão eletrônica da prova), que visa a demonstrar o conhecimento do indivíduo acerca de determinado assunto.

E por qual razão os exames (especialmente os escritos) ainda mantêm o protagonismo no âmbito acadêmico? Segundo Prati (2007), da Universidade de Buenos Aires, esse fenômeno pode ser explicado pela forma como o processo avaliativo (e seu instrumento mais popular, a prova) é percebido pelos diversos atores envolvidos no processo. A autora explica o que a prova significa para estudantes, professores e sociedade:

- para os estudantes: é uma prova porque “põe à prova” suas habilidades linguísticas, e testifica seu conhecimento;
- para os professores: avaliação, porque recolhe evidências para a tomada de decisões;

- para a sociedade: certificação, porque é um documento carimbado, requerido como habilitação para acionar no mundo real, que além disso dá prestígio e presença institucional.¹⁸⁴ (PRATI, 2007, p.12)

Por envolver tantos atores e por ser um instrumento importante para a tomada de decisões, a prova e os demais processos de avaliação devem ser objeto de análise e reflexão constante por parte de todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, como observa Desprebiteris (2001, p.138):

A questão da avaliação, porém, não é simples. Pelo papel que desempenha no julgamento de valor dos programas e sistemas, a avaliação tem grande poder e, por isso, a importância de uma reflexão aprofundada sobre os diferentes aspectos que a permeiam. Não se pode negar que a avaliação tem força para transformar, justificar ou até desacreditar aquilo que avalia.

A força da avaliação, destacada por Desprebiteris (2001), vem do uso que se faz dos resultados dos exames. Retomando a análise feita por Prati (2007, p. 12), os envolvidos têm expectativas diferentes acerca do processo avaliativo. Segundo a autora, para a sociedade, o que vai ter mais destaque é a obtenção de um diploma, a aprovação em um concurso, a admissão em uma universidade, e o acesso ao próximo nível. Em suma, importa o resultado final e não o processo de aprendizagem e as diversas formas de avaliar.

184 No original: “Para los estudiantes: pone a prueba las habilidades lingüísticas; para los docentes: evaluación; porque recoge evidencia para tomar decisiones; para la sociedad: certificación: como documento sellado, requerido como habilitacion para acionar em el mundo real, que da además prestigio y presencia institucional.”

Citando ainda Desprebiteris (2001), dentre os diferentes aspectos que permeiam a avaliação (no caso de nossa análise, os exames de proficiência em língua estrangeira) estão: a abordagem utilizada no exame, o currículo, e as políticas linguísticas adotadas para o ensino dessa língua.

Antes de tratarmos da avaliação da proficiência linguística, consideramos necessário discorrer sobre proficiência. O exame de proficiência linguística tem como objetivo medir o conhecimento dos candidatos em determinado idioma. Mas, como medir esse conhecimento? As instituições elaboradoras dos exames adotam abordagens e referenciais para criar suas provas e também para fazer a divisão entre níveis, de acordo com o que entendem sobre o que é saber uma língua.

No caso do espanhol, embora não haja um currículo para as provas (segundo as instituições organizadoras), há publicações que influenciam a criação dos exames, como, por exemplo, o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER). Esclarecemos que o QCER é um documento de referência sobre o ensino de línguas criado pelo Conselho da Europa para orientar o ensino dos idiomas do continente, como parte de uma política para fomentar o ensino de línguas entre os países-membros. A divisão de níveis proposta por esse documento é a seguinte: A1 e A2 (utilizador elementar), B1 e B2 (utilizador independente) e C1 e C2 (utilizador proficiente).

O currículo utilizado pelo Instituto Cervantes, chamado de *Plan Curricular*, foi reformulado a partir da divisão de níveis proposta pela criação do Quadro. Os exames ligados ao Instituto Cervantes também obedecem a essa divisão e é possível deduzir que as atividades estarão relacionadas a essa mesma estrutura curricular. O certificado CELU conta com seus próprios referenciais para a divisão entre níveis, que são chamados de *Intermedio* e *Avanzado*. Não há certificado para os candidatos que apresentem o nível básico na prova.

Sobre a avaliação de proficiência linguística, apresentamos a seguinte definição, de Bordón (2006, p.81)¹⁸⁵:

São os exames que conduzem à obtenção de um diploma ou um certificado oficial. A princípio, são realizados por grupos de especialistas que contarão com professores, pedagogos, avaliadores, psicólogos etc., para dar conta de todos os aspectos implicados na realização de um exame destas características em que geralmente estão envolvidas instituições de nível nacional e internacional.

A autora ressalta, em sua definição, uma das principais características dos exames de proficiência: a ligação com instituições renomadas e reconhecidas consideradas autoridades no âmbito do ensino da língua. Destacamos também que, ainda de acordo com Bordón (op. cit), esse reconhecimento deve ser em um âmbito nacional e internacional, pois muitos dos candidatos que fazem as referidas provas (provavelmente a maioria) encontram-se em outros países.

Uma característica importante dos exames de proficiência é que não há exigências de comprovação de estudos anteriores para fazer a prova. McNamara (2000) ressalta as diferenças entre os exames feitos no decorrer do processo de aprendizagem e no exame de proficiência:

185 “Son los exámenes que conducen a la obtención de un diploma o un certificado oficial. En principio, los realizan grupos de expertos que contarán con profesores, pedagogos, evaluadores, psicólogos, etc., para cubrir todos los aspectos implicados en la realización de un examen de estas características en el que suelen estar involucradas instituciones de nivel nacional e internacional”.

Considerando que os exames que acontecem durante o período letivo¹⁸⁶ referem-se ao passado, na medida em que mede o que os alunos aprenderam como resultado do ensino, testes de proficiência olham para o futuro, em uma situação do uso da língua, sem necessariamente qualquer referência ao processo anterior de ensino.¹⁸⁷ (MCNAMARA, 2000, p. 07).

Embora não façam referência a um currículo específico, há estudos que demonstram que o modelo de prova e a visão de língua adotada por exames de grande prestígio influenciam (de modo positivo ou negativo) não somente as abordagens, como também os materiais didáticos¹⁸⁸.

Além das características já mencionadas, destacamos também que os testes de proficiência são exames de larga escala, padronizados e aplicados simultaneamente, em distintos países. Para que esse exame seja considerado como um exame de qualidade, ele deve apresentar requisitos fundamentais como confiabilidade, validade do construto, autenticidade, interatividade, factibilidade, e o impacto causado (BACHMAN, 1996 *apud* PRATI, 2007).

Existem diversas associações formadas por especialistas, que fazem recomendações sobre a elaboração e aplicação de exames de proficiência linguística a seus associados. Como exemplos,

186 Chamados de achievement tests.

187 “Whereas achievement tests relate to the past in that they measure what language the students have learned as a result of teaching, *proficiency tests* look to the future situation of language use without necessarily any reference to the previous processo of teaching.”

188 Como exemplo podemos citar o trabalho de Scaramucci (2000) intitulado “Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte” e o de Silva (2006) “O efeito retroativo do CELPE-BRAS na cultura de aprender de candidatos ao exame”.

podemos citar a *Association of Language Testers in Europe* (ALTE), a *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL), *European Association for Language Testing and Assessment* (EALTA), a *International Legal Technology Association* (ILTA) e o *Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera* (SICELE). A função das associações seria, segundo Huhta:

[...] em primeiro lugar, despertar a consciência do que implica a avaliação, com que instrumentos trabalha, e que se entende por qualidade na avaliação. Este é um processo lento que se dá por meio de múltiplos caminhos e audiências muito diferentes. Os professores de línguas, os formadores de professores e os elaboradores de provas devem conscientizar-se da importância da avaliação e uma maneira de consegui-lo é organizar conferências e eventos de formação. Não obstante, é necessário contar com diferentes métodos para poder influir nos encarregados da tomada de decisões de, por exemplo, os ministérios e para informar ao público em geral. (HUHTA, 2008, p.49)¹⁸⁹

As associações teriam como função não somente orientar as instituições que elaboram exames para a certificação linguística, mas também informar sobre os processos de avaliação em sala de aula,

189 No original: “[...] en primer lugar, despertar la conciencia de lo que implica la evaluación, con qué instrumentos trabaja, y qué se entiende por calidad en la evaluación. Este es un proceso lento que tiene lugar a través de múltiples rutas y audiencias muy diferentes. Los profesores de lenguas, los formadores de profesores y los diseñadores de pruebas deben concienciarse de la importancia de la evaluación y una manera de lograrlo es organizar conferencias y eventos de formación. No obstante, es necesario contar con diferentes métodos para poder influir en los encargados de la toma de decisiones de, por ejemplo, los ministerios y para informar al público en general.”

envolvendo todos os profissionais que fazem parte desse processo e não apenas aqueles que vão elaborar os exames de proficiência.

Dentre as associações mencionadas, temos uma que é específica para a certificação em língua espanhola, o SICELE. Em sua página na internet, há uma lista de metas da referida associação¹⁹⁰:

Aumentar a importância da língua espanhola no mundo, fomentar o interesse em sua aprendizagem por parte de estudantes de todos os países e satisfazer a necessidade que estes têm de que seu conhecimento seja avaliado mediante serviços de certificação linguística de qualidade.

Estabelecer mecanismos de cooperação e coordenação que permitam harmonizar internacionalmente critérios para a certificação do conhecimento do espanhol como língua estrangeira ou como segunda língua.

Desenvolver e implantar procedimentos e ferramentas de verificação da qualidade dos sistemas de avaliação certificativa.

Garantir o reconhecimento transnacional das certificações de competência linguística que possuam o Selo SICELE.

Desenvolver programas de cooperação em matéria de formação de professores de ELE.

Implantar sistemas de colaboração, especialmente para desenvolver projetos de pesquisa, para a transferência de conhecimentos e tecnologias aplicadas e para a difusão da atividade própria do SICELE.¹⁹¹

190 Disponível em: <https://sites.google.com/a/sicele.org/sicele/sobre-el-sicele/objetivos-del-sicele>. Acesso em: 20 nov. 2016.

191 No original: “Incrementar la importancia de la lengua española en el mundo, fomentar el interés en su aprendizaje por parte de estudiantes de todos los países y satisfacer la necesidad que éstos tienen de que su conocimiento sea evaluado mediante servicios de certificación lingüística

O segundo item da lista de objetivos do SICELE parece querer alinhar todos os certificados de espanhol aos critérios considerados adequados pela referida instituição. O quarto item, sobre o reconhecimento dos certificados que possuam o *Sello SICELE*, demonstra que a própria organização trabalhará para a promoção dos certificados associados – além da promoção realizada por cada instituição. O SICELE afirma que garantirá ao mercado linguístico que os certificados elaborados pelas instituições associadas contam com sua aprovação, o que significará que são de qualidade.

No começo desta seção, citamos um texto de Prati (2007, p.12), que vê a prova a partir da perspectiva de três grupos: estudantes, professores e sociedade. No caso dos certificados linguísticos, dentro do grupo chamado sociedade, encontraremos aqueles que vão solicitar os diplomas. Segundo levantamento (da nossa pesquisa de doutorado ainda em andamento), a procura dos candidatos por certificados de proficiência ocorre em virtude da exigência por parte de universidades ou empresas, seja para admissão (estudos ou trabalho), seja para promoção (trabalho)¹⁹². Esse fato leva à conclusão de que a escolha por aprender determinada língua não

de calidad. Establecer mecanismos de cooperación y coordinación que permitan armonizar internacionalmente criterios para la certificación del conocimiento del español como lengua extranjera o como segunda lengua. Desarrollar e implantar procedimientos y herramientas de verificación de la calidad de los sistemas de evaluación certificativa. Garantizar el reconocimiento transnacional de las certificaciones de competencia lingüística que porten el Sello SICELE. Desarrollar programas de cooperación en materia de formación del profesorado de ELE. Implantar sistemas de colaboración, especialmente para desarrollar proyectos de investigación, para la transferencia de conocimientos y tecnologías aplicadas y para la difusión de la actividad propia del SICELE.”

192 Segundo relatos de candidatos ouvidos durante a pesquisa, realizada por meio de entrevista após o exame.

decorre somente da vontade pessoal de cada indivíduo, como destaca Lagares (2013, p. 387)

[...] não todas as línguas têm o mesmo valor, nem o mesmo peso no sistema linguístico mundial. E isso não depende apenas do número de falantes que as utilizam, mas de diversos critérios que relacionados à presença da língua no mundo, nos mais variados âmbitos de uso.

Não caberia investigar, neste trabalho, todos os fatores que influenciam a escolha de universidades e empresas por um certificado específico, mas podemos afirmar que essa escolha está também relacionada ao prestígio e à imagem projetada pelas instituições que criam e promovem os diplomas.

Há diversas instituições que oferecem certificação linguística, como já havíamos informado. Em geral, são entidades com vasta experiência nas áreas de ensino e pesquisa sobre línguas, e que elaboraram seus exames de acordo com uma demanda existente para cada uma delas. Geralmente, essa demanda vinha de estrangeiros que queriam estudar em universidades fora de seus países. Como exemplos do caso da língua espanhola, podemos mencionar a Universidade de Salamanca, a Universidade Nacional do México e a Universidade de Buenos Aires, que possuem seus próprios exames de proficiência em espanhol como língua estrangeira.

2 O pluricentrismo da língua espanhola e os certificados de proficiência

A língua espanhola é, atualmente, oficial em 21 países. Em 20 deles (19 na América e 1 na África), a chegada da língua foi fruto de processos colonizatórios, e sua presença e permanência



como língua oficial não esteve isenta de debates e questionamentos sobre seu papel e seu lugar nos países colonizados. Por diversos fatores políticos, sociais e históricos, o caminho percorrido pela língua espanhola não ocorreu de maneira idêntica em todos os territórios onde esse idioma é falado, ou seja, a língua espanhola falada hoje nas diversas nações hispano-falantes é fruto de toda uma construção que marca aqueles países, que faz com que o espanhol consiga encaixar-se na definição de língua pluricêntrica dada por Kloss¹⁹³ (*apud* CLYNE, 1992, p.1):

O termo pluricêntrico foi empregado por Kloss (1978 II: 66-67) para descrever línguas com vários centros, cada um deles oferecendo uma variedade nacional com pelo menos algumas de suas próprias normas. Línguas pluricêntricas são ao mesmo tempo unificadores e divisoras de povos. Elas unem pessoas através do uso da língua e as separa por meio do desenvolvimento de normas e variedades com as quais os falantes se identificam.

O uso dessa língua em cada país a transforma em uma língua ímpar, com características que refletem sua formação, como vemos em Ponso (2009, p.148):

O fato é que cada uma das variedades nacionais de uma língua pluricêntrica é potencialmente uma língua separada e desenvolve uma identidade própria, devido a seu percurso na história de cada nação, a fatores demográficos e à configuração sócio-político-econômica do país.

193 “The term pluricentric was employed by Kloss (1978 II:66-67) to describe languages with several interacting centres, each providing a national variety with at least some of its own (codified) norms.”

Do ponto de vista do mercado linguístico, que descrevemos no começo do capítulo, destacamos a atuação da Espanha com suas iniciativas padronizadas ou com a regulamentação de decisões tomadas por outros países. A RAE, como a instituição que “comandaria” as demais, citada no texto de Lagares (2013, p. 385) como uma política pan-hispânica, é caracterizada pela “aceitação tutelada da diversidade”. Ou seja, qualquer decisão sobre o que é ou não espanhol passaria (ou teria que passar) pela RAE, para que ela arbitrasse todas as eventuais discordâncias, como, por exemplo, na criação de dicionários e gramáticas.

Avaliamos as citadas iniciativas da RAE como uma tentativa de colocar-se como o centro da língua, sem sua autorização, nada pode ser criado ou modificado, em uma postura centralizadora no panorama do mercado linguístico. Embora pareça algo inadequado, essa política pode encontrar respaldo no imaginário de instituições e de estudantes de línguas estrangeiras, que acreditam que a variedade europeia (a que se considera culta) é a “melhor”, “mais correta” e “mais pura” e terminam por escolher certificados que tenham a chancela de instituições como, por exemplo, o Instituto Cervantes ou o SICELE.

A construção dos exames também precisa lidar com as questões políticas e com a diversidade da língua espanhola, que é um idioma pluricêntrico. Na literatura sobre políticas linguísticas (CALVET, 2007), podemos encontrar vários casos de línguas que aparecem como divisores de águas entre países que se separaram e também entre aqueles para os quais usar a mesma língua pode ser visto como uma vantagem por razões que são para eles pertinentes. A certificação não fica de fora dessa disputa pela liderança do mercado linguístico, pelo contrário, pode marcar diferença e dividir protagonismo entre os múltiplos centros produtores de norma da língua espanhola.

Na primeira parte de nosso trabalho, falamos sobre o mercado linguístico no qual se inserem os certificados de proficiência. Nesta segunda parte, também vamos discorrer sobre como são alguns dos

exames de língua espanhola e como se apresentam ao mercado com relação ao fato de que essa língua é oficial (ou cooficial) em 21 países.

Como os certificados de proficiência se encaixam no mercado da língua? Esses diplomas representam para o estrangeiro (e para quem solicita que ele tenha esse certificado) sua legitimização como um falante da língua. Representa um reconhecimento desse indivíduo como hábil para fazer parte daquela comunidade linguística, um passaporte para o acesso a uma universidade, o ingresso no mercado de trabalho e, em alguns casos, a concessão de cidadania.

A esse processo que desemboca no reconhecimento de uma legitimização do falante estrangeiro, creditamos a imagem de que, como as provas são feitas e os certificados concedidos pelos países os quais a língua espanhola ocupa o *status* de oficial ou cooficial, aquele país autoriza o sujeito a se declarar falante dessa língua. Como em Bourdieu (2008, p. 32):

A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas, etc.), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas.

Analisamos os certificados desde uma perspectiva glotopolítica, que foi definida por Arnoux (2016, p.18) como “o estudo das intervenções no espaço da linguagem, que participam na reprodução ou transformação das sociedades”¹⁹⁴. Assim, vemos os certificados

194 No original: “el estudio de las intervenciones en el espacio del lenguaje, que participan en la reproducción o transformación de las sociedades.”

de proficiência como um dos instrumentos linguísticos (ARNOUX, 2016) que consolidam a política linguística de seus países, pois esses certificados podem gerar um efeito retroativo (MCNAMARA, 2000), que inclui a produção de material didático específico e de cursos preparatórios, que vão dar continuidade à política linguística do país sede do exame.

Em uma certificação elaborada por grupos distintos, de países distintos, há muitas diferenças entre a visão de cada instituição sobre o que é saber uma língua ou sobre o que é ser proficiente em uma língua. Portanto, podemos concluir que ser aprovado em um exame de proficiência de determinada instituição significa que se é proficiente de acordo com os parâmetros que aquela instituição utiliza para determinar o grau de conhecimento para cada nível, como podemos ver em Scaramucci (2000, p.15): “Dizer que alguém alcançou (ou ultrapassou) um *nível mínimo de proficiência* estabelecido por um determinado teste ou exame, elaborado com objetivos e conteúdos previamente definidos, significa dizer que alcançou ou ultrapassou *a posição de domínio* desse exame [...]” (Grifos da autora).

Com essa observação de Scaramucci (op. cit.), voltamos à questão debatida em parágrafos anteriores: a escolha do certificado por empresas e universidades levará à procura pela inscrição de dados exames pelos candidatos, fato que conseqüentemente poderá gerar a produção de materiais didáticos específicos e a criação de cursos preparatórios, retroalimentando o processo.

Ainda que os referenciais para a divisão dos níveis de proficiência sejam os mesmos, como é o caso dos exames que adotam como parâmetro o QCER, o modelo das atividades das provas e a certificação podem ser diferentes, com nomenclaturas distintas. Vejamos nas próximas etapas as informações retiradas das páginas na internet dos exames *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE), *Certificado de Español Lengua y Uso* (CELU) e o Sistema Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE).

1 - O Diploma de Español como Lengua Extranjera - DELE

Los diplomas de español DELE fueron creados en 1988 por el Ministerio de Educación (RD 826/88).

Los DELE son títulos oficiales, acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español, que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

El DELE contempla todas las variantes del español y se consideran igualmente válidas para obtener el diploma.

Los exámenes DELE están diseñados siguiendo las directrices del Marco común europeo de referencia (MCER) del Consejo de Europa, lo cual garantiza una manera práctica de establecer una medición estándar internacional y objetiva sobre el nivel que debe alcanzarse en cada etapa de la enseñanza y en la evaluación de resultados.

La Universidad de Salamanca colabora con el Instituto Cervantes en la elaboración de los modelos de examen y en la evaluación de las pruebas para la obtención de los diplomas de español.

http://dele.cervantes.es/informacion/descripcion_dele.html

O certificado DELE, criado no final da década de 1980 pela Universidade de Salamanca (Espanha), informa em sua página que não somente utiliza “todas as variantes” em sua prova como aceita que o candidato também as utilize. As provas do DELE são divididas pelos níveis do QCER (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) e são feitas em papel. Conta com diversas publicações, de várias editoras, de materiais didáticos específicos para a preparação para as provas. Não possui data de validade, sendo um certificado permanente.

No Brasil, o certificado é aplicado pelo Instituto Cervantes e instituições autorizadas. Os preços variam de acordo com o nível escolhido. Os preços das inscrições no ano de 2016 foram: R\$210,00



- nível A1, R\$ 231,00 – nível A2, R\$ 257,00 – nível B1, R\$ 341,00 – nível B2, R\$ 404,00 – nível C1 e R\$446,00 - nível C2. O próprio candidato escolhe, no momento da inscrição, para qual nível vai prestar exame.

2 - O Certificado de Español Lengua y Uso - CELU

Argentina cuenta con una certificación de español de validez internacional: el CELU, Certificado de Español: Lengua y Uso. Es un certificado de dominio del español como lengua extranjera que pueden obtener todos los extranjeros cuya primera lengua no sea el español y que quieran validar su capacidad de usar este idioma como lengua segunda para ámbitos de trabajo y de estudio. El CELU es el único examen reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina.

<http://www.celu.edu.ar/es/node/6>

Diferentemente do DELE, o certificado CELU, criado em 2004 por um consórcio composto pelas universidades de Buenos Aires, Córdoba e Litoral, oferece uma prova única para todos os candidatos. Depois da correção é definido o nível no qual o candidato se encontra. Sua certificação será dada de acordo com o resultado. Os certificados do CELU são dos níveis *Intermedio* e *Avanzado* (se o nível alcançado for o básico não há certificação). Em sua seção de apresentação, o CELU não faz referência a variedades da língua, mas destaca que a Argentina conta com seu próprio exame de proficiência e que este é o único reconhecido pelo governo argentino. O exame é feito em papel e seu certificado não possui data de validade, sendo assim permanente.



3 - O Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española - SIELE

SIELE es el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española, un servicio de evaluación y certificación del grado de dominio del español a través de medios electrónicos dirigido a estudiantes y profesionales de los cinco continentes.

Está promovido por el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires, lo que garantiza estándares de calidad y de buenas prácticas en la elaboración de las pruebas, y el uso de distintas variedades lingüísticas del mundo hispánico.

Asimismo, más de 75 instituciones asociadas en más de 20 países de Iberoamérica con implicación activa en SIELE, que colaboran en la investigación de la enseñanza del español, respaldan la calidad del contenido y aportan materiales didácticos innovadores.

SIELE certifica el grado de competencia en la lengua española a través de cuatro pruebas: *Comprensión de lectura, Comprensión auditiva, Expresión e interacción escritas y Expresión e interacción orales; y toma como referencia los niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) del Consejo de Europa.*

<https://siele.org/web/guest/conocenos>

O SIELE, recém-criado certificado de espanhol como língua estrangeira (seus primeiros exames foram aplicados em 2016) é eletrônico e possui validade de dois anos. O candidato pode escolher entre fazer o exame completo ou escolher uma prova de alguma habilidade específica, recebendo a certificação somente para essa habilidade. Em sua apresentação, destaca que o uso de diversas variedades está garantido pela participação de uma universidade mexicana e outra argentina. O preço da inscrição é de R\$ 160,00¹⁹⁵

195 Preço de 2018. Preço da modalidade global. Disponível em: https://siele.org/encuentre-su-centro/-/centro/ic-rio-de-janeiro?p_p_auth=KPi02qr1. Acesso em: 24 abr. 2018.



e a prova é aplicada pelo Instituto Cervantes e por instituições autorizadas.

Dos três exames, o mais solicitado no Brasil é o DELE, que era exigido aos estudantes que se candidatavam ao programa do governo federal do Brasil, *Ciências sem Fronteiras*. Sobre o CELU foram feitas reuniões de divulgação em Universidades brasileiras e há o reconhecimento mútuo entre os governos do Brasil e da Argentina. O SIELE é o mais novo dos certificados e como grande diferença dos certificados de língua espanhola está a existência de validade para o certificado¹⁹⁶.

Até o presente momento, não verificamos a existência de publicação de materiais didáticos específicos para essa prova do SIELE nem do CELU.

Considerações finais

Após analisar as informações fornecidas pelas instituições organizadoras e/ou promotoras dos certificados, observamos que, no caso do CELU, a entidade traz como primeira informação uma afirmação sobre sua variedade linguística, afirmando que a “Argentina cuenta con una certificación de español de validez internacional”. De um ponto de vista glotopolítico, avaliamos essa afirmação como um posicionamento de sua política linguística frente ao crescente mercado linguístico do espanhol como língua estrangeira, em disputa com a Espanha, que conta com uma estrutura de instituições como a RAE e o Instituto Cervantes para promover suas ações.

Embora tenhamos a informação de que a variante do candidato não será discriminada em detrimento da variedade

196 Por tratar-se de uma investigação ainda em andamento, não temos os números exatos da quantidade de candidatos que fizeram algum dos três exames.

culta argentina¹⁹⁷, essa informação não é dada na primeira seção a ser apresentada sobre o exame. Com esse dado, podemos concluir (e também o candidato) que os textos orais e escritos do exame também serão oriundos de fontes argentinas.

Por outro lado, para o certificado DELE há destaque para a informação de que “o DELE contempla todas as variedades do espanhol, consideradas igualmente válidas para a obtenção do diploma”¹⁹⁸ o que significa que não somente a variedade de espanhol do candidato será aceita como pode-se presumir que também serão utilizados na confecção do exame textos de fontes distintas.

O SIELE utiliza, em seu texto de apresentação, a parceria entre as instituições de nível superior - a Universidad Nacional Autónoma de México, a Universidad de Salamanca e a Universidad de Buenos Aires - como “garantia” não somente de qualidade na avaliação (ambas possuem certificados de proficiência) como também “o uso de diferentes variedades linguísticas do mundo hispânico”¹⁹⁹.

Os três exames fazem parte do panorama linguístico e político do espanhol como língua estrangeira e, além da questão linguística, podemos ressaltar também a questão econômica da certificação. Como havíamos mencionado nas seções anteriores, os exames são pagos e representam não só seu valor econômico para quem os produz, mas também possui peso no currículo do estudante ou profissional. Embora possa tentar obter o certificado que quiserem, podemos observar que, geralmente, os estudantes de espanhol como língua estrangeira procuram saber (antes de fazer este investimento) qual é o certificado que “vale mais” ou o “melhor”

197 Disponível em: <http://www.celu.edu.ar/pt-pt/content/perguntas-mais-frequentes#>. Acesso em 24 abr. 2018.

198 El DELE contempla todas las variantes del español y se consideran igualmente válidas para obtener el diploma”

199 “el uso de distintas variedades lingüísticas del mundo hispánico”.

e prepara-se para ser aprovado, pois os exames são caros²⁰⁰. Com relação à divulgação e promoção dos certificados, verificamos que o Instituto Cervantes conta com uma estrutura que possui diversas unidades distribuídas pelos continentes, além de ofertas de cursos na modalidade *online*. São cursos de língua, de preparação para exames e também cursos específicos para professores de espanhol. Toda essa organização, somada à publicidade, forma uma ampla rede de difusão de seus exames. No caso do consórcio que elabora e administra o CELU, não há uma estrutura de unidades próprias ou oferta de cursos nos moldes do Instituto Cervantes. Trata-se de uma organização que parece estar voltada para a pesquisa sobre ensino e avaliação de língua espanhola, tanto como segunda língua quanto como língua estrangeira, e que não conta com uma estrutura de divulgação para seu exame, mas divulga palestras regulares para professores e pesquisadores da área, nas quais são abordados os temas pesquisados pela instituição.

Sobre as variedades, a respeito do caráter pluricêntrico da língua espanhola, verificamos que há destaque para essa informação no DELE e no SIELE, mas o mesmo destaque não é dado (na seção de apresentação) no exame CELU, mas sim um destaque para a afirmação da Argentina como um centro produtor de norma, com autoridade para certificar o conhecimento de língua espanhola para estrangeiros. O DELE não faz menção a outros centros produtores de normas, mas o SIELE prefere destacar a participação de universidades de mais dois países na confecção dos exames, como uma garantia de que os textos das provas serão diversificados.

Os organizadores dos exames, ao informar que aceitam que os candidatos utilizem a variedade (cult) que desejem,

200 Segundo os dados levantados até o presente momento, a escolha é determinada pelas universidades e empresas. O candidato inscreve-se para o certificado do qual foi exigido.

transmitem a ideia de que há sim uma gama de variedades da língua, que são reconhecidas como legítimas. No entanto, a escolha por determinados países como fontes de textos que serão utilizados nas provas transmite que um país (aqui muito claro no caso com do SIELE, a Espanha) avaliou como legítimos ou de mais destaque as variedades dos países escolhidos. O DELE não faz menção a quais países recorre para buscar seus textos, mas nos modelos disponíveis em sua página da internet, podemos observar que há quase sempre a presença de textos argentinos e mexicanos (as exceções tem sido os textos literários, mais diversificados), variedades que compõem o SIELE. A relação entre o DELE e o SIELE é clara, pois os dois contam com a Universidade de Salamanca, respectivamente, como criadora e cocriadora e com o Instituto Cervantes como administrador. Concluimos, então, que o pluricentrismo nos exames é tratado ainda como algo que o candidato pode apresentar, ao utilizar para fazer a prova a variedade que deseje, o que é algo difícil de mensurar, pois é individual, enquanto o pluricentrismo nas provas ainda é algo incipiente, ainda centrado em algumas das variedades, que são consideradas por aqueles que tomam as decisões sobre as provas como algo adequado e aceitável.

Referências

ARNOUX, E. N. La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos e metodológicos. **Matraga Estudos Linguísticos e Literários**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 38, p. 18-42, jan./jun., 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/20196/18150>>. Acesso em: 21 nov. 2016.



BORDON, T. **La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos.** Madrid: Arco Libros, 2006.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer.** Tradução de Sérgio Miceli, Mary Amazonas Leite de Barros, Afrânio Catani, Denice Bárbara Catani, Paula Montero e José Carlos Durand. São Paulo: Edusp, 2008.

CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas.** Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial/IPOL, 2007.

CLYNE, M. (Org.). **Pluricentric languages: different norms in different nations.** Berlin: Mouton de Gruyter, 1992.

DESPREBITERIS, L. A avaliação da educação básica: ampliando a discussão. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 24, p. 137-146, jul/dez/, 2001. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/980/980.pdf>. Acesso em: 01 ago. de 2016.

HUHTA, A. Asociaciones internacionales de evaluación y pruebas de lengua. ¿Qué son y qué hacen? **Monográficos marcoELE**, n. 7, p. 42-51, 2008. Disponível em: <http://marcoele.com/descargas/evaluacion/05.huhta.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

LAGARES, X. O espaço político da língua espanhola no mundo. **Trabalhos em**



Linguística Aplicada. Campinas, v. 52, n. 2, p. 385-408, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a09v52n2.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

McNAMARA, T. **Language Testing.** Oxford/New York: Oxford University Press, 2000.

PONSO, L. C. O português no contexto multilíngue de Angola. **Confluência**, Rio de Janeiro, n. 35/36, p. 147-162, 2009. Disponível em: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/745.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

PRATI, S. **La evaluación en español lengua extranjera: elaboración de exámenes.** Buenos Aires, Libros de la Araucaria, 2007.

SCARAMUCCI, M. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 36, p. 11-22, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639310/6904>. Acesso em: 15 jul. 2016.

SILVA, R. M. R. **O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame.** 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~ppgl/defesas/002.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.



CAPÍTULO 11

POLÍTICA LINGUÍSTICA NA PÓS-GRADUAÇÃO PARANAENSE: um estudo sobre exames de proficiência

*Tadinei Daniel Jacumasso**

A natureza das regras que definem o status e o prestígio das línguas não é neutra/científica, mas política, uma vez que os processos de designação e de circulação das línguas instauram e conservam hierarquias, refletem/constroem desigualdades linguísticas e sociais, aproximam ou distanciam grupos, favorecem certas comunidades linguísticas em detrimento de outras, instauram práticas legitimadoras de certas línguas e de apagamento de outras, etc. (SEVERO, 2013, p. 457).

Introdução

O público leitor de um livro que trata de políticas linguísticas, como é este caso, certamente já deve ter feito ou pretende fazer algum curso de pós-graduação *stricto sensu*. Se já fez, provavelmente estava embutido no seu curso um exame de proficiência²⁰¹ em língua estrangeira. Se ainda não fez, possivelmente terá que se submeter

* Docente no Curso de Letras – Espanhol na Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO-PR; Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – Língua Espanhol e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, na Universidade de São Paulo, USP. Contato: tadinei@hotmail.com

201 Neste texto, por ser mais comum, optamos por usar o termo “proficiência” em detrimento do termo “suficiência”. Esses termos são usados, às vezes, indistintamente, como ocorre nos documentos do programa de pós-graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, da UEPG.



a uma prova na qual seus conhecimentos em determinada língua estrangeira serão avaliados. Geralmente, é exigido o conhecimento de uma língua estrangeira para o curso de mestrado e de duas línguas estrangeiras para o curso de doutorado. Alguns programas de pós-graduação exigem a aprovação no exame de proficiência como requisito para ingresso no curso e outros exigem a aprovação no exame durante a realização do curso de pós-graduação.

A responsabilidade pela execução dos exames de proficiência é bastante diversa. Em algumas universidades, por exemplo, essa tarefa cabe a setores vinculados a núcleos de concursos, com provas elaboradas por docentes dos cursos de Letras Estrangeiras Modernas²⁰². Em outras universidades, a responsabilidade fica a cargo de Centros de Línguas. Há diversidade também entre os programas de pós-graduação da mesma universidade nesse item. Alguns programas se responsabilizam por essa atividade e designam docentes do colegiado para a execução da tarefa. Outros firmam convênios com cursos de Letras para a efetivação total ou parcial dessa empreitada. Quanto à organização, há programas de pós-graduação que têm uma estrutura organizada, com páginas web para inscrições e informações, publicação de editais com homologação das inscrições, assim como cronograma do processo, ensalamento dos candidatos, divulgação de resultados, emissão de certificados *online*, entre outros. Em outros programas, não há uma visibilidade dessa estrutura organizacional, o que não significa que ela não exista, mas parece mais “caseiro” o processo de avaliação da proficiência dos seus alunos ou de seus candidatos a pós-graduandos.

Algumas universidades e/ou programas de pós-graduação restringem, em seus regulamentos e editais, a aceitação de proficiência em língua estrangeira em exames obtidos internamente e não aceitam

202 A nomenclatura dos departamentos pedagógicos que abrigam os cursos de Letras também varia bastante de universidade para universidade.

exames externos à universidade ou ao programa. Já em outros casos, há universidades e programas que aceitam comprovação de exames feitos em outras universidades, desde que a pontuação obtida seja equivalente à nota ou conceito exigido pelo programa. Há também programas que aceitam certificação de testes externos, como o DELE, CELU (espanhol), TOEFL, IELTS (inglês), DALF (francês), entre outros, desde que indiquem a pontuação obtida e/ou o nível de proficiência do candidato naquela determinada língua. Uma determinação que aparece nos documentos institucionais é o prazo de validade dos exames de proficiência, geralmente limitando a, no máximo, quatro anos desde a data da aprovação. Para candidatos estrangeiros, há necessidade de comprovação da proficiência em língua portuguesa, sendo, na maioria dos casos, exigida a aprovação no exame Celpe-Bras²⁰³. Em linhas gerais, nesse tema, essa é a realidade dos cursos de pós-graduação no Brasil.

Cabe um alerta inicial: o leitor deste texto não encontrará aqui análises de provas de proficiência aplicadas a alunos de pós-graduação. Também não encontrará dicas de leitura instrumental para obter sucesso em algum exame de proficiência. Não que esses (e outros) temas tenham menos importância, mas, nesse caso, trata-se de um texto que centra sua atenção na análise de regulamentos, de editais e de instruções normativas de programas de pós-graduação,

203 O Celpe-Bras é um exame que possibilita a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE), é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil. Internacionalmente, é aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa e no Brasil é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. Informação disponível em: <<http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/>>. Acesso em 30 de jul. 2016.

especificamente no item que faz referência às línguas estrangeiras exigidas nos exames de proficiência. Essa análise se alinha com as questões de políticas linguísticas, especialmente no que diz respeito aos aspectos relacionados ao planejamento funcional das línguas.

Tomamos como ponto de partida uma premissa básica: assim como as línguas mudam com o passar do tempo, e nesse sentido abundam exemplos, o valor que a elas é atribuído também muda ao longo da história. O prestígio atual (ou a falta dele) de determinada língua não é o mesmo de algumas décadas atrás. Com isso, é fácil perceber que o valor atribuído às diversas línguas não é o mesmo. Por isso, as possíveis conclusões extraídas a partir da análise dos dados não são perenes, ou seja, servem para este momento na história das línguas.

Como é característico do ser humano dar palpites sobre diversos assuntos, isso também ocorre em relação às línguas. Sendo assim, as pessoas são facilmente emissoras de julgamentos valorativos em relação às línguas e às pessoas que as falam, e essa atribuição de valor tem papel importante para o sucesso ou para o fracasso das línguas. É como se as línguas fossem colocadas num pódio linguístico. No entanto, há que se considerar que não é só da atribuição de valor que as línguas sobrevivem ou morrem, que ganham ou perdem valor, como se fossem entidades autônomas, para alguns teóricos, naturais. Há instrumentos criados pelo homem que ajudam determinadas línguas a serem mais valorizadas do que outras. No caso específico desta análise, os exames de proficiência em línguas estrangeiras são instrumentos que podem auxiliar na promoção de algumas línguas em detrimento de outras.

Não podemos deixar de fazer mais um alerta: as escolhas, os formatos e as bases que sustentam esses instrumentos linguísticos²⁰⁴

204 Tratamos aqui os exames de proficiência como instrumentos linguísticos, adotando uma postura similar à de Silva Sobrinho (2011), que trata o Museu da Língua Portuguesa como um instrumento linguístico. Tradicionalmente, o dicionário e a gramática são considerados os principais instrumentos linguísticos usados para difundir, padronizar e normatizar uma língua (AUROUX, 2009).

são definidos, regulamentados e institucionalizados em meio a relações de poder, em que não faltam embates e abundam interesses acadêmicos, políticos e ideológicos, para citar alguns. Embora não seja objeto de análise aqui, é possível dizer que não falta também uma espécie de continuísmo regimental, haja vista que, ano após ano, pouco se altera nos regulamentos e editais de seleção para ingresso de novos alunos.

Diante do exposto, anunciamos o objetivo deste estudo: investigar o lugar que as línguas ocupam nos exames de proficiência dos programas de pós-graduação paranaenses avaliados pela CAPES²⁰⁵ na área de Letras/Linguística. Trabalhamos com a seguinte hipótese central: o lugar ocupado pelo inglês nos programas de pós-graduação é de destaque em relação às outras línguas. Uma hipótese secundária prevê a língua espanhola ocupando um segundo lugar, logo atrás do inglês. Para se chegar a essas hipóteses, levamos em consideração aspectos relacionados à hegemonia do inglês no que concerne à tradição recente de considerá-lo como a língua da globalização, do saber científico e tecnológico.

A organização estrutural do texto está assim constituída: a seguir, tratamos de alguns aspectos teóricos que envolvem as políticas linguísticas, especialmente no que tange ao planejamento funcional da língua, tomando como referencial principalmente os apontamentos de Cooper (1997) e Calvet (2007). Na sequência, apresentamos as questões metodológicas e, logo após, discutimos os dados obtidos com a investigação nos documentos institucionais. Por último, tecemos algumas considerações que julgamos pertinentes para finalização do texto.

205 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Atualmente são quarenta e nove áreas de avaliação da CAPES. Nessa área, estão em funcionamento cento e cinquenta e seis programas de pós-graduação, os quais abrigam duzentos e quarenta e seis cursos de pós-graduação.

1 Alguns aspectos das políticas linguísticas

Os estudos mais relevantes da área de Política Linguística situam, de maneira geral, o surgimento dessa disciplina na década de sessenta do século passado, justamente na mesma época em que nasceu a Sociolinguística. Cita-se, com frequência, o trabalho de Haugen (1961) como sendo o fundador desse campo científico, resultado do seu estudo sobre questões linguísticas na Noruega. Einar Haugen fazia parte do time seletor que participou do evento em Los Angeles, em 1964, na Universidade da Califórnia, apontado por muitos como o evento que marcou o início da Sociolinguística (CALVET, 2007). No Brasil, por exemplo, não faz mais de três décadas que os estudos sobre políticas linguísticas foram iniciados. Isso não quer dizer que não se fez política linguística aqui desde a chegada dos portugueses.

Há que se observar que o conceito de política linguística é bastante heterogêneo, com definições variadas e que foram sendo ampliadas a depender do objeto de análise. De forma resumida, adotando um desmembramento mais clássico, é possível assinalar que as políticas linguísticas se desenvolvem com base numa política linguística e num planejamento linguístico. Trata-se, portanto, de dois eixos que se inter-relacionam em que um é dependente do outro. No primeiro eixo, situam-se as decisões políticas e, no segundo, a implementação dessas decisões.

Assim como a política e o planejamento linguísticos estão imbricados, na visão de Calvet (2007), o planejamento de *corpus* da língua e o planejamento de *status* da língua também estão relacionados entre si e um interfere no outro. Em linhas gerais, planejar o *corpus* de uma língua é tratar da sua matéria em si, dos seus instrumentos, ferramentas ou plataformas, como a criação de dicionários, de gramáticas, de acordos ortográficos, entre outros. Planejar o *status* de uma língua é interferir nas funções e

nas designações das línguas. De certo modo, é atribuir valores às línguas e dizer em que espaços institucionais elas podem habitar legalmente.

Cooper (1997) chama o planejamento de *corpus* de planejamento formal da língua e o planejamento de *status* de planejamento funcional da língua. O autor ainda acrescenta, na sua análise, o planejamento da aquisição da língua. Segundo Cooper (1997, p. 122), “se denomina planejamento funcional da língua às atividades deliberadas a influir na distribuição de funções entre as línguas de uma comunidade”²⁰⁶. Como se nota, há uma abrangência nessa definição do autor, abrindo possibilidade para diversos caminhos a serem explorados. No caso das análises que propomos a seguir, tentamos discutir como os exames de proficiência, notadamente instrumentos linguísticos institucionalizados, são poderosos no processo de valorização de determinadas línguas. Eles são poderosos porque demandam e produzem uma série de outros instrumentos que conferem valor às línguas. Um exemplo que pode ser colocado aqui são as escolas de idiomas que lucram com o ingresso de alunos que necessitam aprender determinada língua para prestarem exames de proficiência. Com isso, os mercados editoriais também se beneficiam e aumentam seus lucros. Cria-se, assim, um círculo vicioso que favorece quem já ocupa lugar de destaque.

Como mencionamos anteriormente, historicamente, os povos atribuíram e atribuem valor às suas línguas e às línguas dos outros. Esse valor não é estável, ele foi e vai mudando com o passar do tempo. Assim, algumas línguas ganham lugar de destaque e

206 “se denomina planificación funcional de la lengua a las actividades deliberadas a influir en la distribución de funciones entre las lenguas de una comunidad”. Essa e as outras traduções das citações são de responsabilidade do autor deste capítulo.

outras são marginalizadas. De acordo com Cooper (1997, p. 122), “assim como as línguas mudam com o tempo, mudam as funções que cumprem em determinadas sociedades”²⁰⁷. Lagares (2013) contribui com essa discussão ao evidenciar que socialmente as línguas têm pesos diferentes no sistema linguístico mundial. Para ele,

Resulta evidente, portanto, que, do ponto de vista social, não todas as línguas têm o mesmo valor, nem o mesmo *peso* no sistema linguístico mundial. E isso não depende apenas do número de falantes que as utilizam, mas de diversos critérios relacionados à presença da língua no mundo, nos mais variados âmbitos de uso (LAGARES, 2013, p. 387. Grifo no original).

Esse *status* linguístico é resultado de políticas adotadas institucionalmente ou no seio de uma comunidade. Para Cooper (1997, p. 122): “talvez a maioria das mudanças da distribuição de funções entre as línguas de uma comunidade ocorra de forma espontânea. Não obstante, alguns são resultado do planejamento”²⁰⁸. No caso dos exames de proficiência, essa distribuição de funções fica a cargo, na maioria dos casos, dos órgãos institucionais, como é o caso das universidades e, mais diretamente, dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. São eles, na figura dos seus docentes, que determinam em quais línguas estrangeiras seus alunos devem ser proficientes.

207 “así como las lenguas cambian con el tiempo, cambian las funciones que cumplen en determinadas sociedades”.

208 “quizá la mayoría de los cambios de la distribución de funciones entre las lenguas de una comunidad ocurra de forma espontánea. No obstante, algunos son resultado de la planificación”.

Como faltam critérios técnicos e específicos para que ocorra essa atribuição de valor às línguas, ela é oriunda das crenças e das ideologias dos sujeitos envolvidos no processo. A depender da posição e das forças desses sujeitos no jogo das relações de poder, as línguas vão sendo colocadas nos pódios linguísticos da vida. Para tentar medir o peso e o valor das línguas no mundo, Calvet (1999) faz referência a um modelo gravitacional, no qual as línguas se ligam entre si por meio dos sujeitos bilíngues. Nesse modelo, cujo objetivo é situar a organização das relações entre as línguas no mundo, algumas línguas supercentrais giram em torno de uma língua hipercentral, o inglês. Entre essas línguas supercentrais está o português, o espanhol, o alemão, o francês, entre outras. Gravitam em torno das línguas supercentrais algumas centenas de línguas centrais (por exemplo, em volta do francês gravitam o bambará, o bretão, o wolof etc.), e em volta das línguas centrais gravitam milhares de línguas periféricas²⁰⁹. Os indicadores usados para se medir os pesos das línguas são, por exemplo: número de falantes, quantidade de prêmios Nobel de Literatura, número de artigos na Wikipédia, índice de penetração da internet, entre outros. Como se pode perceber, analisando os indicadores, não se trata de um modelo estático, pois há uma dinâmica na relação entre as línguas e esses indicadores sofrem alterações constantemente. Por exemplo, se, no modelo, o inglês é apresentado como hipercentral, esta situação pode evoluir ou apresentar-se de maneira diferente, de acordo com o contexto e com o decorrer do tempo.

209 O próprio Calvet (1999) faz um alerta de que o modelo gravitacional não se aplica de forma homogênea a todos os espaços. Por exemplo, no Brasil, não há uma língua central, mas há várias línguas indígenas que são consideradas periféricas. Para citar algumas: tikuna, guarani kaiowá, kaingang e xavante.

2 Questões metodológicas

O caminho oficial para se chegar à constituição do *corpus* foi o seguinte: Página web da CAPES > Plataforma Sucupira > Informações do programa > Dados quantitativos de programa > Por região > Sul > PR > Acessa todas as universidades (uma por uma) > Acessa os cursos > Verifica a área de avaliação > Acessa a página web oficial de cada programa > Busca os documentos. O *corpus* está composto por regulamentos, editais de seleção e instruções normativas dos doze programas de pós-graduação paranaenses que são avaliados pela CAPES na área de Letras/Linguística, no ano de 2016, conforme se pode visualizar na tabela a seguir:

TABELA 01: Línguas exigidas por programa de pós-graduação nas universidades paranaenses.

Universidades	Programas <i>Stricto Sensu</i>	Exigências de Línguas na Proficiência
UEL	Estudos da Linguagem (MD)	Cabe ao professor orientador definir em qual(is) língua(s) seus orientandos devem ser proficientes.
	Letras (MD)	Inglês ou francês para os alunos de mestrado Inglês e francês para os alunos de doutorado
	Letras Estrangeiras Modernas (M) ²¹⁰	Inglês, francês ou espanhol

210 Mestrado profissional.

UEM	Letras (MD)	Inglês, francês ou espanhol
UEPG	Linguagem, Identidade e Subjetividade (M)	Inglês, espanhol ou francês (regulamento) Inglês, francês ou espanhol (edital)
UFPR	Letras (MD)	Inglês, francês, alemão, italiano, espanhol para alunos da área de estudos literários. Na área de estudos linguísticos, o inglês é obrigatório para o mestrado. Para o doutorado, se aceita inglês, francês, alemão e italiano. Nessa área, não se aceita o espanhol para alunos de doutorado.
UNICENTRO	Letras (M)	Inglês, francês ou espanhol
UNIOESTE	Letras (MD)	Inglês, espanhol, francês, italiano ou alemão
UNILA	Literatura Comparada (M)	Ainda não tem regulamentação da proficiência (curso inicia em agosto de 2016)
UTFPR	Estudo de Linguagens (M)	Inglês
	Letras (M)	Inglês
UNIANDRADE	Teoria Literária (M)	Espanhol, inglês, francês

FONTE: Autoria própria.



Na Universidade Estadual de Londrina (UEL), há três programas de pós-graduação que pertencem à área de avaliação em Letras/Linguística na CAPES. Na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), há dois programas de pós-graduação que são avaliados nessa área. Já nas outras sete universidades, a saber: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e Centro Universitário Campos de Andrade (UNIANDRADE) há apenas um programa de pós-graduação avaliado na área de Letras/Linguística pela CAPES, totalizando doze programas. Entre esses doze programas, onze são acadêmicos e um, na UEL, abriga o curso de mestrado profissional em Letras Estrangeiras Modernas. Esses doze programas estão alocados em três universidades federais (UFPR, UTFPR e UNILA), cinco universidades estaduais (UEL, UEM, UEPG, UNICENTRO e UNIOESTE) e uma faculdade privada (UNIANDRADE).

Alguns regulamentos ou regimentos determinam como devem ocorrer os exames de proficiência em língua estrangeira. Outros indicam que nos editais de seleção é que devem ser definidas as normas desses exames. Outros fazem essa determinação por meio de instrução normativa. Diante disso, a nossa opção foi por pesquisar tanto nos regulamentos quanto nos últimos editais de seleção e nas instruções normativas sobre a temática, para termos uma segurança maior no que diz respeito à confiabilidade do *corpus*.

Como este texto é resultado de um projeto de pesquisa em desenvolvimento cujo objetivo central é investigar, em âmbito nacional, o lugar que as línguas ocupam nos exames de proficiência em línguas estrangeiras dos programas de pós-graduação avaliados pela CAPES, o recorte metodológico adotado aqui diz respeito aos programas de pós-graduação de universidades paranaenses que são

avaliados na CAPES na área de Letras/Linguística. Em outras fases da pesquisa, serão publicados resultados obtidos com a investigação de exames de proficiência de programas de pós-graduação de outros estados brasileiros e de outras áreas do conhecimento.

3 Análises dos dados

A proposta, neste item, é apresentar o lugar que as línguas estrangeiras ocupam nos exames de proficiência dos programas de pós-graduação paranaenses que são avaliados na área de Letras/Linguística da CAPES.

A análise inicial diz respeito ao programa de pós-graduação em Literatura Comparada, da UNILA. O documento que analisamos é o Edital 01/2016-PPGLC, que trata do processo seletivo para alunos regulares para o ano de 2016. Este é o único dos doze programas de pós-graduação que não possui indicação de quais línguas estrangeiras são exigidas para a conclusão do mestrado, no entanto, no edital já se menciona, como se pode ver a seguir, a obrigatoriedade do exame de proficiência em língua estrangeira:

8. DO EXAME DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

8.1 O Exame de Proficiência não faz parte do Processo Seletivo. No entanto, é etapa obrigatória para a conclusão do curso.

8.2 O candidato selecionado deverá ser aprovado no Exame de Proficiência até a data de defesa de sua dissertação. Poderá, ainda, ser dispensado da realização do exame, caso cumpra os requisitos previstos em regulamento específico que será disponibilizado no decorrer do curso.

8.3 Os requisitos para dispensa do Exame de Proficiência, bem como orientações gerais para a realização da prova, serão dispostas em regulamento específico. (Grifo nosso)

Embora não haja a indicação de quais línguas estrangeiras são exigidas, o que nos chamou a atenção, e por isso incluímos este programa e seu documento legal no *corpus* da pesquisa, foi o fato de haver uma possibilidade de dispensa do exame de proficiência em língua estrangeira. Como se trata de um curso que prevê seu início para agosto de 2016, ainda não se sabe se essa possibilidade se tornará realidade e, se sim, quais serão os requisitos para tal dispensa. Chamamos a atenção para isso porque, pela nossa experiência de investigação nessa área, não é comum haver essa previsão de dispensa do exame de proficiência.

Outro elemento que nos chamou a atenção foi o anexo I desse mesmo Edital, que diz respeito à ficha de inscrição para os candidatos. Nessa ficha, há um campo no qual o candidato deve assinalar sua opção de idioma, português ou espanhol, para a realização de entrevista. Ainda há um Termo de Ciência no qual o candidato, além de aceitar as normas do Edital, declara saber que as atividades do programa se desenvolvem tanto em português quanto em espanhol.

Trazemos esses elementos para a análise porque os consideramos relevantes ao passo que fazem jus à criação de uma universidade (UNILA), que traz no seu nome a integração regional. Ao colocar, no documento institucional, o português e o espanhol lado a lado, reforçam-se ainda mais os argumentos de uma integração linguística e cultural dos países latino-americanos, especialmente estes do sul do continente.

Dos doze programas de pós-graduação analisados, dez colocam a exigência da língua inglesa como primeira opção na ordem de aparição. Excluindo o programa de pós-graduação da UNILA, que ainda não regulamenta essa questão, como dito anteriormente, apenas o programa de pós-graduação em Teoria Literária, da UNIANDRADE, coloca no seu regimento o inglês em

terceiro lugar, na ordem de distribuição das línguas, logo após o espanhol e o francês, conforme está disposto no inciso IV do artigo 5º, na parte que trata do exame de seleção:

IV. prova de proficiência em uma língua estrangeira, escolhida entre Espanhol, Francês ou Inglês, com a finalidade de avaliar a capacidade de leitura e compreensão do candidato;

Imaginamos que foi considerada, para a produção textual desse regimento, a ordem alfabética para a aparição das línguas exigidas para a comprovação da proficiência, uma vez que as letras E e F (espanhol e francês, respectivamente) aparecem antes do I (inglês) no nosso alfabeto da língua portuguesa. Uma análise ingênua acenaria para uma tradição de se colocar em primeiro lugar o inglês por ser “a língua mais importante do mundo”. O fato é que se essa tradição persiste, é porque de alguma forma as instituições ajudam a fazer com que isso ocorra. Uma segunda análise ingênua diria que não importa a ordem de aparição das línguas, pois cada candidato escolherá aquela que mais lhe aprouver, ou a que os seus conhecimentos sejam suficientes para cumprir com o requisito de comprovar a proficiência numa língua estrangeira.

No entanto, como a ingenuidade não tem lugar nesse campo de embates e de relações de poder, como mencionamos na parte introdutória deste texto, apresentamos, a seguir, alguns elementos que ratificam uma política linguística de valorização da língua inglesa em detrimento de outras línguas. Essa política linguística está presente e regulamentada nos documentos que regem os exames de proficiência em língua estrangeira nos programas de

pós-graduação paranaenses avaliados na área de Letras/Linguística pela CAPES.

Ademais, essa regularidade na ordem de aparição das línguas nos documentos tem uma relevância discursiva, pois o fato de aparecer em primeiro lugar, como tópico, evidencia uma valorização da língua inglesa. Essa evidência dada a uma língua em específico é produto de uma ideologia dominante, conforme menciona Santos (2015):

Todo dizer congrega em si pontos de deriva em enunciados de aparente evidência, *evidência essa que é produto da ideologia*. Nesse sentido, o papel do analista é justamente perceber esses pontos de deriva e as regularidades que indiciam o trabalho da ideologia na produção de evidências. (SANTOS, 2015, p. 120. Grifo nosso).

Um caso emblemático é o da UFPR. No programa de pós-graduação em Letras, há uma supervalorização da língua inglesa, especialmente na área de estudos linguísticos. A seguir, analisamos o edital de seleção – 001/2016, turma 2017.

Em relação à escolha das línguas, as áreas de concentração estabelecem o seguinte:

Estudos Literários: para o mestrado, o candidato deve comprovar suficiência em uma língua dentre as estabelecidas: inglês, francês, alemão, italiano ou espanhol. Para o doutorado, deverá comprovar suficiência em uma segunda língua dentre as estabelecidas (valendo, como primeira língua estrangeira, o exame realizado para o mestrado).

(i) Os candidatos ao mestrado interessados no acordo bi-lateral com a Université Lumière Lyon 2 (conforme documentação disponível na página do Programa) deverão apresentar certificado de língua francesa de nível B2, conforme notação da certificação do Quadro Europeu Comum de Referência para Ensino e Aprendizagem das línguas. (CEFR).

Estudos Linguísticos: para o mestrado, o inglês é obrigatório. Para o doutorado, faz-se necessário escolher uma segunda língua. A escolha dessa segunda língua será entre francês, alemão ou italiano. Se o candidato a doutorado tiver feito o mestrado em outra instituição e a prova de suficiência não tiver sido em inglês, ele terá, nessa ocasião, de escolher o inglês como a segunda língua, a fim de atender o requisito.

(i) Os candidatos ao mestrado na linha de pesquisa de Alemão como Língua Estrangeira deverão comprovar proficiência em alemão (B2) ou apresentar diploma de licenciatura em alemão, além da comprovação de suficiência em inglês, como descrito acima. O grau de proficiência em alemão será avaliado na prova escrita e na entrevista. Os certificados deverão ser digitalizados e anexados em um único arquivo, em formato PDF, no item “Certificado(s) de Suficiência em Língua Estrangeira” da plataforma de inscrição.

(ii) Os candidatos ao mestrado interessados no acordo bi-lateral com a Université Stendhal Grenoble 3 (conforme documentação disponível na página do Programa) deverão apresentar certificado de língua francesa de nível B2 na opção FLE (Francês como Língua Estrangeira) e B1 na opção DILIPEM (Didática das Línguas e Engenharia Pedagógica Multimídia), conforme notação da certificação do Quadro Europeu Comum de Referência para Ensino e Aprendizagem das línguas. (CEFR), além da comprovação de suficiência em inglês, como descrito acima. Os certificados deverão ser digitalizados e anexados em um único arquivo, em formato PDF, no item “Certificado(s) de Suficiência em Língua Estrangeira” da plataforma de inscrição. (Grifos no original).

Como se pode notar, na área de estudos literários, ocorre aquilo que está presente na maioria dos documentos analisados dos outros programas de pós-graduação. No que diz respeito à área de estudos linguísticos, há uma exigência inicial para quem faz mestrado: a proficiência em língua inglesa. Não há possibilidade de outras línguas. Aqui cabe um parêntese: essa restrição também está presente nos dois programas de pós-graduação da UTFPR. Voltando para o caso da UFPR, para o doutorado, queremos destacar a ausência do espanhol como opção para a comprovação de proficiência em uma segunda língua. Esse dado parece significativo, se considerarmos que nessa universidade há o curso de Licenciatura em Espanhol, o qual está alocado no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. Há, também, uma história de comprometimento e sucesso do corpo docente da área de espanhol da UFPR, no que diz respeito à criação da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná (APEEPR) e no que se refere à criação dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), além de uma luta constante para a inclusão e valorização do ensino de língua espanhola nas escolas paranaenses.

Outro elemento que vale a pena destacar é a obrigação da proficiência em inglês para candidatos ao doutorado que tenham feito mestrado em outras instituições e que não tenham essa língua como a escolhida para cumprir o requisito da proficiência em língua estrangeira, ou seja, não há como ser doutor em Letras na UFPR sem ter sido aprovado no exame de proficiência em língua inglesa.

Cabe mencionar, além disso, que os candidatos ao mestrado na linha de pesquisa de Alemão como Língua Estrangeira, além de comprovarem a proficiência em alemão, devem comprovar a proficiência em inglês. Essa mesma regra vale para os candidatos ao mestrado interessados no acordo bi-lateral com a universidade francesa *Université Stendhal Grenoble 3*. Merece fazer referência ao negrito usado no edital para destacar essa obrigatoriedade, tanto

no caso do alemão como no caso do francês. Talvez essa exigência seja decorrente dos termos previstos nos convênios firmados entre a UFPR e as universidades estrangeiras. Infelizmente, não tivemos acesso a esses convênios para comprovar (ou não) tal hipótese.

Outro caso que merece ser apresentado é o da UEL, no programa de Estudos da Linguagem. Conforme consta no Edital de Seleção para ingressantes em 2016, quem define em qual(is) língua(s) seus futuros orientandos devem ser proficientes são os seus orientadores. Esse é o único programa de pós-graduação, dos que analisamos, que adota essas normas quanto ao exame de proficiência. Dos vinte professores que ofertaram vagas no edital analisado, todos aceitam o inglês para a comprovação da proficiência, a maioria (quatorze docentes) aceita o inglês, francês e espanhol. Um docente restringe ao inglês a comprovação para mestrado e ao inglês e espanhol para o doutorado. Duas docentes restringem apenas ao inglês a comprovação no exame de proficiência.

Essa metodologia adotada na UEL, nesse programa de pós-graduação, pode ser resultado de embates entre os docentes quanto à definição de quais línguas deveriam ser aceitas para a comprovação da proficiência. Parece-nos que há um avanço nessa questão, haja vista que o orientador é quem acompanha desde o início a pesquisa do estudante e é quem pode ajudar na condução das leituras em línguas estrangeiras que serão úteis para o desenvolvimento do trabalho do pós-graduando. Por outro lado, pode rondar um discurso de que há necessidade de conhecer determinada língua para leituras de textos das disciplinas do programa.

Na UEPG, no regulamento há o termo “proficiência”. No edital de seleção há o termo “suficiência”. A aparição das línguas no regulamento é: inglês, espanhol ou francês. No edital é: inglês, francês ou espanhol. Esses dois elementos colocados para análise são significativos para, no primeiro caso, reforçar aquilo que mencionamos na introdução deste texto, de que há um uso

“indiscriminado” desses termos e, no segundo caso, há uma inversão na ordem de aparição entre o espanhol e o francês.

No que diz respeito ao lugar dado ao espanhol e ao francês nos documentos analisados, retomando a metáfora do pódio linguístico, o francês estaria no segundo lugar e o espanhol no terceiro posto. Isso porque nessa disputa parelha, quem “desempata” é o programa de pós-graduação em Letras da UEL, haja vista que o francês é opcional para o mestrado e obrigatório para o doutorado. O espanhol não é aceito em nenhum dos níveis no referido programa. O que também ajuda nesse desempate a favor do francês é a não aceitação do espanhol na área de estudos linguísticos da UFPR. Diante desse resultado, não se confirma a nossa hipótese secundária, a de que o espanhol teria um lugar de destaque logo atrás do inglês. Quanto às outras línguas, o alemão e o italiano são aceitos somente na UNIOESTE e na UFPR, ou seja, são línguas com lugares marginais nos documentos analisados.

Para avançar rumo ao arremate das análises, colocamos um elemento que nos chamou a atenção quando estávamos fazendo a pesquisa na Plataforma Sucupira, para saber quais universidades, cursos, área de concentração, e área de avaliação, a fim de constituir o *corpus* desta pesquisa: na tela em que aparecem os dados do programa de pós-graduação, há diversas informações, como área de avaliação, nota do curso, endereço, data de início, entre outros dados. No entanto, o que merece destaque é a seguinte informação: “Nome do Programa em Inglês”. Esse elemento é significativo do ponto de vista da valorização da língua inglesa nos documentos institucionais, e está colocado também nos documentos dos órgãos que administram a pós-graduação no Brasil, como é o caso da CAPES.

Woolard (2007), ao discutir as ideologias e os conceitos de autenticidade e de anonimato, traz uma importante contribuição

para nos ajudar a concluir com o que vimos apontando acerca do lugar de destaque que o inglês possui nos documentos dos programas de pós-graduação. Para ela,

Os estudos sociolinguísticos nos mostram como a ideologia do anonimato permite consolidar a hegemonia exercida pelas línguas majoritárias. Ao dizer hegemonia, quero dizer que estas línguas conseguem o que Raymond Williams (1977) chamou a saturação da consciência, a qual permite naturalizar sua posição dominante e situá-la acima de qualquer questionamento.²¹¹ (WOOLLARD, 2007, p. 133-134).

Essa naturalização do lugar dado ao inglês se evidencia nos discursos institucionais, nos programas de incentivo à aprendizagem de línguas estrangeiras, assim como, no caso sob análise, nos instrumentos que regulam os programas de pós-graduação no Brasil. Woolard (2007), sobre o *status* adquirido pelas línguas, assinala que as pessoas

[...] imaginam como um atributo natural da autoridade (ou, no caso do inglês, como o feliz resultado da obra da mão invisível do mercado). Poderíamos dizer que o processo é uma sorte de “branqueamento linguístico” feito pelas instituições da legitimidade. Sob o poder persuasivo das escolas e os meios de comunicação, as pessoas

211 “Los estudios sociolingüísticos nos muestran cómo la ideología del anonimato permite consolidar la hegemonía ejercida por las lenguas mayoritarias. Al decir hegemonía, quiero decir que estas lenguas consiguen lo que Raymond Williams (1977) llamó la saturación de la conciencia, la cual permite naturalizar su posición dominante y situarla más allá de cualquier cuestionamiento”.

chegam a aceitar o poder da língua como algo natural e inerente à própria língua.²¹² (WOOLARD, 2007, p. 134-135).

Esse poder conferido à língua inglesa parece, em muitos casos, que é inerente à língua, como se ele não fosse resultado de políticas linguísticas (não apenas tomadas no âmbito do Estado) que fizeram e fazem com que se atribua ao inglês todo esse prestígio. Hamel (2013, p. 337) menciona que “a suposta supremacia intrínseca do inglês carece então de toda base objetiva, mas opera como um constructo ideológico muito poderoso em nossos países”²¹³. A falta de base objetiva a que se refere o autor diz respeito a não se ter critérios e elementos que possam conferir objetivamente mais ou menos valor a uma língua. A riqueza ou a pobreza de uma língua estão no campo da subjetividade.

Para ampliar o item das análises e amarrar com os postulados de Woolard (2007), citados acima, colocamos a seguir dois exemplos que julgamos pertinentes para mostrar a naturalidade com que se lida com a hegemonia do inglês. Recentemente, numa banca de mestrado, um dos integrantes da banca sugeriu que a candidata incluísse na sua dissertação um resumo em inglês, com o argumento de que o trabalho defendido teria mais alcance na divulgação. Segundo as palavras da professora, “por mais que o

212 “La imaginan como un atributo natural de la autoridad (o, en el caso del inglés, como el feliz resultado de la obra de la mano invisible del mercado). Podríamos decir que el proceso es una suerte de “blanqueo lingüístico” hecho por las instituciones de la legitimidad. Bajo el poder persuasivo de las escuelas y los medios de comunicación, la gente llega a aceptar el poder de la lengua como algo natural e inherente a la lengua misma”.

213 “La supuesta supremacía intrínseca del inglés carece entonces de toda base objetiva, pero opera como un constructo ideológico muy poderoso en nuestros países.”

teu trabalho discuta questões do espanhol, **é natural** que todas as teses e dissertações apresentem um resumo em inglês”. Nesse caso, não questionamos a possível “verdade” expressa nas palavras da docente, pois, sim, é óbvio que o alcance seria maior se a dissertação trouxesse também um resumo em inglês ou outra língua. Discutimos esse estado de “saturação da consciência”, como algo naturalizado.

O segundo exemplo diz respeito a uma amiga que fazia mestrado e foi aprovada no exame de proficiência em inglês, cujos conhecimentos nessa língua se situavam num nível avançado. No entanto, ela optou por fazer novamente o exame de proficiência, dessa vez em espanhol, cujos conhecimentos nessa língua eram básicos, para, segundo ela, “reservar o inglês para o doutorado porque a maioria dos doutorados aceita o inglês e mais uma língua”. Tratava-se de arriscar numa segunda prova e, se fosse aprovada, teria a certeza de aprovação no inglês quando ingressasse no doutorado. Ocorreu que ela foi aprovada no exame de proficiência em espanhol e entregou na secretaria do seu programa de mestrado tal comprovação. Dessa forma, ela “reservou” para o exame de proficiência do doutorado os seus conhecimentos de língua inglesa.

De acordo com Damiana (2011, p. 885), quando se refere a questões relacionadas ao poder e à supremacia da língua inglesa como língua estrangeira no Brasil, esse fenômeno da supervalorização dessa língua ocorre “Graças a Legitimação e Reificação do *status* adquirido pela língua inglesa, bem como pelos países em que a mesma é a língua mãe, tal crença passa a fazer parte do coletivo, um pressuposto compartilhado em larga escala”. Como dissemos anteriormente, nossa discussão busca questionar essa naturalização do inglês como essencial para o sucesso acadêmico e profissional. A respeito dessa vinculação entre a língua inglesa e a certeza do sucesso, Damiana (2011) afirma que

Tornou-se hábito crer nessa falácia [a do sucesso] graças aos *status* dos países envolvidos, cuja língua inglesa é a língua mãe. Os países chamados de primeiro mundo representam um sucesso ideológico ainda maior do que o “simples” sucesso profissional cotidiano. Não basta conquistar um bom trabalho, um bom salário. Dissemina-se a necessidade das roupas mais caras, das inúmeras viagens executivas, dos mais atuais equipamentos eletrônicos. E, além da contaminação por esse ideal, ocorre a subsequente, que é a crença de que tal ideal só pode ser alcançado mediante a proficiência do indivíduo na língua inglesa, por ser através de seu uso que “todas as portas podem ser abertas”. (DAMIANA, 2011, p. 884).

Hamel (2013), um defensor do plurilinguismo, ao tratar do monopólio do inglês no campo das ciências e do ensino superior, especialmente no que diz respeito à publicação de trabalhos científicos, apresenta três razões fundamentais para a conservação do espanhol e do português, além de outras línguas, nesse campo. Segundo o autor,

1. A redução da diversidade a uma só língua na produção de modelos, temas e estratégias de investigação levaria, desde uma perspectiva ecológica, a um empobrecimento arriscado do próprio desenvolvimento científico, especialmente nas ciências sociais e humanas.
2. A imposição total do inglês reforçaria ainda mais as assimetrias já existentes, tanto nas condições de acesso à ciência internacional como na produção e circulação da ciência e tecnologia próprias. Se levarmos em conta o valor da ciência como meio de produção, prejudicaria a médio e longo prazo o desenvolvimento da

própria economia dos países que abandonam esses espaços.

3. Como consequência da crescente hegemonia do inglês, a academia e os profissionais anglo-saxões se tornam cada vez mais monolíngues na sua competência linguística real, mas ainda mais na prática de seus membros que já não levam em conta o que se trabalha e publica em outras línguas.²¹⁴ (HAMEL, 2013, p. 325).

Essas preocupações do autor coadunam com a nossa preocupação de reservar um lugar destacadíssimo para o inglês em detrimento de outras línguas nos exames de proficiência dos programas de pós-graduação. Essa reserva naturalizada, a nosso ver, traz mais prejuízos do que ganhos para a maioria dos que se envolvem no processo. Prejuízos porque se abandona um plurilinguismo em favor de um monopólio anglófono e, no caso dos exames de proficiência, essa reserva é resultado de políticas linguísticas, como dissemos anteriormente, pois ao restringir a uma língua ou ao permitir outras, as instituições regulamentam

214 1 La reducción de la diversidad a una sola lengua en la producción de modelos, temas y estrategias de investigación llevaría, desde una perspectiva ecológica, a un empobrecimiento riesgoso del desarrollo científico mismo, especialmente en las ciencias sociales y humanas.

2 La imposición total del inglés reforzaría aún más las asimetrías ya existentes, tanto en las condiciones de acceso a la ciencia internacional como en la producción y circulación de la ciencia y tecnología propias. Si tomamos en cuenta el valor de la ciencia como medio de producción, dañaría a mediano y largo plazo el desarrollo de la economía misma de los países que abandonan estos espacios.

3 Como consecuencia de la creciente hegemonía del inglés, la academia y los profesionales anglosajones se han tornado cada vez más monolingües en su competencia lingüística real, pero más aún en la práctica de sus miembros que ya no toman en cuenta lo que se trabaja y publica en otras lenguas.



os espaços nos quais as línguas podem circular. Nessa perspectiva, Mariani (2003) argumenta que

O estabelecimento de regras para a efetiva utilização de uma língua ou para o silenciamento de outra organiza simultaneamente os espaços institucionais por onde as línguas circulam e o modo como elas circulam. Nessa medida, buscando domesticar o trânsito da heterogeneidade lingüística, uma política lingüística regulamenta a língua com que os sujeitos vão fazer a história significar e, ao mesmo tempo, serão significados por essa mesma história. (MARIANI, 2003, p. 78).

Para concluir o item das análises, vale a pena destacar que os exames de proficiência em línguas estrangeiras são parte de um processo “naturalizado” presente nas universidades brasileiras que confere ao inglês o monopólio lingüístico no campo da ciência e na formação de novos pesquisadores. Esse processo está constituído de uma série de outros elementos, como, por exemplo, a escolha por escrever e publicar em inglês e em revistas internacionais os resultados das pesquisas, assim como incluir na lista de países preferenciais para intercâmbio dos seus alunos países cuja língua de comunicação seja a inglesa.

Diante disso, se, por um lado, os resultados obtidos com a nossa investigação confirmam uma tendência mundial de valorização da língua inglesa, por outro, destoam de uma política que busca a integração regional dos países latino americanos. Para que essa política lingüística regional se fortaleça, de acordo Hamel (2013)

Necessitamos uma estratégia de mão dupla que desenvolva e consolide políticas e práticas científicas já existentes em nossos países, mas que muitas vezes não se assumem desde uma perspecti-

va de enriquecimento e de um aproveitamento das vantagens comparativas existentes. Um pilar desta estratégia se assenta no fortalecimento do espanhol e português como línguas científicas em todas as esferas nacionais e internacionais da produção, circulação e formação em que se encontram ou poderiam estar presentes com êxito; o segundo pilar aponta a reduzir as barreiras de acesso, na recepção da ciência alheia e distribuição da própria, aos espaços internacionais da ciência que se veiculam principalmente em inglês, mas também em outras línguas. Para isso será necessário desenvolver investigações específicas que nos permitam identificar com clareza os pontos álgidos e conflitantes e melhorar significativamente o ensino especializado do inglês e de outras línguas.²¹⁵ (HAMEL, 2013, p. 364).

Esse fortalecimento da integração regional, no nosso entendimento, poderia passar, também, por uma valorização da língua espanhola nos exames de proficiência em línguas estrangeiras nos programas de pós-graduação paranaenses e do restante do

215 “Necesitamos una estrategia de doble vía que desarrolle y consolide políticas y prácticas científicas ya existentes en nuestros países, pero que muchas veces no se asumen desde una perspectiva de enriquecimiento y de un aprovechamiento de las ventajas comparativas existentes. Un pilar de esta estrategia se asienta en el fortalecimiento del español y portugués como lenguas científicas en todos las esferas nacionales e internacionales de la producción, circulación y formación en que se encuentran o podrían estar presentes con éxito; el segundo pilar apunta a reducir las barreras de acceso, en la recepción de la ciencia ajena y distribución de la propia, a los espacios internacionales de la ciencia que se vehiculan principalmente en inglés, pero también en otras lenguas. Para ello será necesario desarrollar investigaciones específicas que nos permitan identificar con claridad los puntos álgidos y conflictivos y mejorar significativamente la enseñanza especializada del inglés y de otras lenguas”.

Brasil. No entanto, em virtude de um continuísmo regimental, como dissemos anteriormente, a tendência é que se mantenha o lugar privilegiado ocupado atualmente pelo inglês.

Considerações finais

O objetivo deste texto foi apresentar resultados de uma pesquisa sobre o lugar que as línguas ocupam nos exames de proficiência dos programas de pós-graduação paranaenses avaliados na CAPES na área de Letras/Linguística. A análise dos documentos institucionais mostrou que há uma hegemonia da língua inglesa, seja no que se refere ao lugar de aparição na textualidade dos documentos, seja nas exigências regulamentares, de modo que todos os programas de pós-graduação aceitam essa língua como língua estrangeira para comprovação da proficiência e ela aparece em quase todos os casos em primeiro lugar na ordem de distribuição das línguas.

Em relação às outras línguas, o francês aparece ligeiramente à frente do espanhol e há apenas dois programas de pós-graduação que dão um lugar ao alemão e ao italiano. Esses resultados se alinham com aquilo que Cobarrubias e Fishman (1983, p. 62) afirmam: “decisões do planejamento de status se ajustam às ideologias da elite de poder ou respondem a ideologias conflitantes entre aqueles apoiados pela elite de poder e aqueles do outro grupo constituinte.”²¹⁶. No caso sob análise, parece haver uma naturalização do lugar hipercentral atribuído ao inglês. Para finalizar, Silva (2013, p. 315) afirma que, socialmente,

216 “[...] status planning decisions conform to ideologies of power elite or respond to conflicting ideologies between those upheld by the power elite and those of other constituent group.”

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 [em] que ser ou não proficiente em uma língua pode ter consequências econômicas positivas ou negativas.

A nossa análise demonstra que os programas de pós-graduação investigados seguem, por um lado, uma tendência a valorizar o inglês como língua do conhecimento científico e, por outro, ao darem um lugar marginal ao espanhol, desconsideram uma possibilidade de integração regional entre o Brasil e os outros países latinoamericanos. Para Hamel (2013),

Se não buscamos uma mudança nas atitudes em relação ao espanhol ou português como línguas com um potencial pleno para funcionar em todos os espaços e disciplinas das ciências e se não avançamos no que tange a uma aceitação do plurilinguismo como modelo básico de operação, talvez pouco se alcance para reverter as tendências atuais que apontam para um monolinguismo científico em inglês.²¹⁷ (HAMEL, 2013, p. 375).

Quanto à (in)utilidade dos exames de proficiência em línguas estrangeiras, esse é um tema que merece uma discussão ampla, inclusive nos parece fundamental uma pesquisa de campo, cuja

217 “Si no logramos una mudanza en las actitudes hacia el español o portugués como lenguas con un potencial pleno para funcionar en todos los espacios y disciplinas de las ciencias y si no avanzamos hacia una aceptación del plurilingüismo como modelo básico de operación, quizás poco se alcanzará para revertir las tendencias actuales que apuntan hacia un monolingüismo científico en inglés”.

investigação objetiva descobrir entre os pós-graduandos a real necessidade de ser proficientes em outras línguas (e quais) para concluir um curso de pós-graduação.

Para finalizar, devemos dizer que os resultados obtidos com este estudo nos motivam a dar continuidade à pesquisa e a descobrir os lugares que as línguas ocupam em outros estados brasileiros e em outras áreas do conhecimento. O que se pode imaginar é que, se na área de Letras/Linguística, lugar em que o estudo das línguas é tema central na formação dos alunos, e no Paraná, estado que faz fronteira com dois países hispano-americanos, há um espaço de destaque reservado e regulamentado ao inglês, em outras áreas do conhecimento e em outros estados brasileiros esse lugar deve ser maior e mais vistoso.

Referências

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

CALVET, L-J. **Pour une écologie des langues du monde**. Paris: Plon, 1999.

_____. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial/Ipól, 2007.

COBARRUBIAS, J.; FISHMAN, J. A. (Orgs.). **Progress in language planning: international perspectives**. Berlin: Mouton, 1983.

COOPER, R. L. **La planificación lingüística y el cambio social**. Trad. José María Serrano. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.



DAMIANA, B. Poder e supremacia: a venda do ensino de língua inglesa como língua estrangeira no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 15., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2011. p. 877-886. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/77.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

HAMEL, R. H. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina, **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 231-384, jul./dez., 2013.

HAUGEN, E. Language planning in modern Norway. **Scandinavian Studies**, Dinamarca, v. 33, n. 2, p. 68-81, 1961.

LAGARES, X. C. O espaço político da língua espanhola no mundo. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 385-408, jul./dez. 2013.

MARIANI, B. Políticas e colonização linguística. **Letras**, Santa Maria, n. 27, p. 73-82, 2003.

SANTOS, K. A. “**Mulher joga filho na lixeira**”: a discursivização da mulher-mãe infanticida na mídia. Ribeirão Preto, 2015. 176 p. Tese (Doutorado em Ciências Área em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, 2015.

SEVERO, C. G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **Alfa**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 451-473, 2013.



SILVA, E. R. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 289-320, 2013.

SILVA SOBRINHO, J. S. “**A língua é o que nos une**”: língua, sujeito e Estado no Museu da Língua Portuguesa. Campinas, 2011. 133 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, 2011.

WOOLARD, K. A. La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y del anonimato. In: Del Valle, J. (Org.). **La lengua, ¿patria común?** Ideas e ideologías del español. Madri/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, 2007. p. 129-142.



CAPÍTULO 12

AVALIAÇÃO DE POLÍTICA E PLANEJAMENTO DE LINGUAGEM NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: um estudo de caso

*Tatiana Pereira Carvalhal*²¹⁸

Introdução

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) foi criada como instituição federal pública brasileira, com sede em Foz do Iguaçu, Estado do Paraná, na região trinacional e no contexto de uma política de democratização do ensino superior e das discussões sobre integração regional, tanto no âmbito do Mercosul quanto da América Latina. A localização da Universidade certamente é bem significativa. O município brasileiro de Foz do Iguaçu situa-se numa região trinacional, especificamente na confluência dos rios Paraná e Iguaçu, que fazem fronteira com Paraguai e Argentina, respectivamente.

Entende-se que, apesar de a sede da Universidade localizar-se no território brasileiro, a inserção dela ocorre nesse espaço transfronteiriço é marcada por diversos atravessamentos culturais e econômicos, entre as cidades argentina, brasileira e paraguaia. A instituição atrai, além de estudantes dos países vizinhos, alunos de outros países da América Latina. Tomando como referência o período de 2012 a 2015, a Unila recebeu estudantes de diversas nacionalidades, tais como argentina, boliviana, brasileira, chilena, colombiana, equatoriana, paraguaia, peruana, uruguaia e venezuelana.

218 Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Membro dos grupos de pesquisa Laboratório de Pesquisas em Contato Linguístico (UFF) e Linguagem, Política e Cidadania (Unila). Contato: tatiana.carvalhal@unila.edu.br



Essa diversidade parece estar de acordo com a proposta universitária que previa inicialmente que a comunidade estudantil seria composta por 50% de estudantes brasileiros e 50% de estudantes dos demais países da América Latina. Entretanto, tal como demonstram as chamadas públicas desses primeiros anos de implantação da Universidade, diversos cursos, especialmente das Ciências Humanas, apresentam uma relação que diverge dessa expectativa, sendo as vagas ocupadas predominantemente por brasileiros.

Diante disso, este estudo, que é um recorte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF), visa a apresentar uma avaliação dos efeitos da política e planejamento da linguagem da Unila. Para este capítulo, buscou-se responder em que medida os alunos formandos ampliaram os usos e conhecimentos das línguas (espanhol e português) e qual o papel das políticas e planejamentos de linguagem institucionais nesse processo.

Para fins de organização retórica, afora a introdução e as considerações finais, dividimos o capítulo em cinco partes, a saber: na primeira, apresentamos um esboço da área de Política e Planejamento da Linguagem; na segunda, a descrição dos aspectos metodológicos que nortearam a pesquisa; na terceira, a descrição da política e do planejamento da Universidade da Integração Latino-Americana (Unila); na quarta, a análise da manutenção e das mudanças nos usos das línguas em ambiente educacional; e na quinta, a avaliação da política da linguagem da referida instituição de ensino superior.

1 O campo de estudos de Política e Planejamento da Linguagem

O campo de estudos da Política e Planejamento da Linguagem (PPL) se constituiu apenas na segunda metade do século X. Por



outro lado, entende-se que políticas e planejamentos existiram enquanto práticas desde sempre, particularmente em contextos multilíngues ou de contato de línguas.

Os primeiros estudos nesse campo, realizados nas décadas de 1950 e 1960, centraram-se na descrição de línguas autóctones, na elaboração de gramáticas e de dicionários, e também na elaboração de políticas de linguagem nacionais, ainda na perspectiva da unificação nacional e do monolinguismo. Visualizam-se, nesses estudos, políticas e planejamentos da linguagem voltados a línguas com menor *status*, mas também políticas e planejamentos que favoreceram a manutenção do *status* das línguas coloniais. No contexto de independência das antigas colônias, baseados numa ideologia de escolha linguística como escolha racional, (RICENTO, 2006), esses estudos contribuíram para que as funções em domínios formais e especializados, com maior prestígio, fossem atribuídas às antigas línguas coloniais, em detrimento das línguas autóctones, às quais foram atribuídas funções em outros domínios, com menor *status*.

Nesses primeiros estudos, que constituíram o campo de pesquisa a partir da denominação “planejamento”, foram propostos diversos modelos para agir sobre determinados cenários multilíngues em que se visualizavam “problemas linguísticos”. Nessa perspectiva, os modelos elaborados contemplavam, inicialmente, a escolha de uma língua, culminando com sua cultura e com seu desenvolvimento (HAUGEN, 1966, 1983; NEUSTUPNY, 1974). Destaca-se, desde já, a possibilidade assumida de se poder intervir sobre a linguagem, embora não se pretenda com isso simplificar a complexidade das questões envolvidas. No que tange ao *status* das línguas, diversas designações e atributos foram elaborados para classificar as línguas, tais como: majoritária, minoritária e de *status* especial; vernácula, padrão, clássica, artificial, dialeto, pidgin, crioula; gregária, oficial, veicular, de ensino, de religião, internacional e língua objeto de ensino etc. (FERGUSON, 1959; STEWART, 1962), o que contribuiu,

certamente, para o reconhecimento das situações desiguais em que se relacionam as línguas (e seus falantes). Nota-se que, já nesse momento, não se tratava apenas de descrição linguística, mas de escolhas de formas linguísticas, e, nesse sentido, eram considerados também fatores extralinguísticos e, também desde já, uma perspectiva interdisciplinar de estudo (HAUGEN, 1959, 1972).

Com o avanço dos estudos e de modelos analíticos, nas décadas de 1960 e 1970, ganharam ênfase os diversos fatores que interferem nas situações de contato linguístico e que configuram os usos das línguas por seus falantes. Já nas décadas de 1980 e 1990, diversos outros modelos de planejamento da linguagem continuaram a ser elaborados no âmbito dos cenários plurilíngues, para categorizar as línguas e atribuir-lhes um lugar. Hamel (1999) indica que, ao longo da história, as políticas da linguagem se basearam em três orientações, uma dirigida ao monoculturalismo, outra ao multiculturalismo e outra ao pluriculturalismo. A primeira orientação, fruto do colonialismo, consiste no monoculturalismo e no monolinguismo, em que se nota a negação da diversidade cultural, étnica e linguística. A segunda orientação, surgida já no século XX, está dirigida ao multiculturalismo e ao multilinguismo, em que se reconhece a diversidade e atribui aos sujeitos direitos, entretanto considera a diversidade como problema (“o problema das comunidades indígenas”). Na terceira orientação direcionada ao pluriculturalismo e ao plurilinguismo, não apenas se reconhece a diferença como direito coletivo e individual, mas também como um recurso sociocultural com valor enriquecedor para os Estados. Entretanto, como destaca Hamel (1999) em todas as políticas e planejamentos da linguagem, notam-se mais de uma orientação, coexistindo de forma mais ou menos conflitiva.

Nas políticas linguísticas, como parte das políticas indigenistas em geral, predominou até nossos dias, uma posição assimilacionista que via

nas erradicações das culturas e línguas indígenas uma condição irrenunciável para a construção de um estado nacional homogeneizado. (HAMEL, 1999, p.187, tradução nossa).²¹⁹

A partir dessa consideração das orientações das políticas da linguagem e da constatação da valorização de um monolingüismo, predominante em toda a América Latina, compreende-se o processo de erradicação e substituição de culturas e línguas indígenas, africanas e também de diversas comunidades imigrantes ao longo do período colonial e, conseqüentemente, nos séculos subsequentes. Nas últimas décadas, entretanto, especialmente a partir da década de 1990, as lutas por direitos linguísticos e pela valorização das línguas e culturas autóctones e alóctones na América Latina têm contribuído para a alteração desse quadro e para um avanço nas políticas e planejamento da linguagem orientadas para um pluriculturalismo e plurilingüismo, alcançando as Constituições de alguns Estados.

De modo geral, considera-se neste trabalho a relação de subordinação entre política linguística e planejamento. Com define Calvet (2007[1996]), política linguística corresponderia à determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade, enquanto planejamento linguístico consistiria em sua implementação. Nesse entendimento, a política linguística encaminharia a fase seguinte de planejamento, embora se reconheça a presença de possíveis contradições no processo. Cabe destacar que a tradução do termo em inglês *language policy* e seu uso nas línguas latinas privilegiaram a forma política linguística. Entretanto, neste

219“En las políticas lingüísticas, como parte de las políticas indigenistas en general, predominó hasta nuestros días una posición asimilacionista que veía en las erradicaciones de las culturas y lenguas indígenas una condición irrenunciable para la construcción de un estado nacional homogeneizado” (HAMEL, 1999, p.187)

estudo, optou-se por trabalhar com a sua tradução como política de linguagem para evidenciar a interdisciplinaridade do campo, e não a reduzir à área da Linguística.

2 Aspectos metodológicos

Avaliação em PPL decorre da necessidade de investigar os efeitos de políticas delineadas e, sobretudo, do seu planejamento. Como indica Ricento ([2006]2009), até agora, as poucas propostas não foram capazes de promover modelos claros e articulados.

Cabe retomar que, tal como proposto por Hamel (1993), este trabalho de avaliação de política da linguagem esteve pautado tanto na compreensão/avaliação dos resultados de ações específicas como no entendimento de que esses resultados também reorientam as propostas de política e planejamento da linguagem.

Baseados numa compreensão de linguagem enquanto discurso e preocupados com o desenvolvimento de políticas equitativas em complexos cenários multilíngues, o estudo focalizou, no eixo da avaliação, os efeitos da implementação de uma proposta de educação superior bilíngue em espanhol e português, em um contexto de integração latino-americana. Enquanto pesquisa de campo, os dados foram gerados primeiramente a partir da leitura de documentos da instituição, desde o contexto de sua criação. Em seguida, foram gerados dados a partir de questionários aplicados a estudantes ingressantes e formandos dos quatro Institutos da Universidade no ano de 2015.

A elaboração dos questionários orientou-se pela proposta de Savedra (1994) e Savedra e Salgado (2009) para análise das situações bilíngues, a qual parte do reconhecimento de uma diferença entre bilinguismo e bilinguagem, a partir da qual bilinguismo é compreendido como a situação na qual são usadas duas línguas como meio de comunicação num determinado espaço social.

Bilinguagem, por sua vez, é definida como os diferentes estágios de bilinguismo, pelos quais os indivíduos passam na sua trajetória de vida. Com essa diferenciação, Savedra (1994) e Savedra e Salgado (2009) propõem duas dimensões de bilinguagem para a análise das situações bilíngues: contexto de aquisição das línguas e uso funcional variado em diferentes momentos de uma dada situação de bilinguismo, considerando em seu estudo quatro ambientes comunicativos, familiar, social, escolar e profissional, e visando a identificar a manutenção, redução ou abandono das línguas na trajetória dos falantes.

Em uma ampliação dessa proposta de análise das situações bilíngues para a análise de uma situação plurilíngue, foco desta investigação, propôs-se a identificação e a análise dos usos das línguas no ambiente comunicativo, considerando os usos das línguas feitos pelos estudantes ingressantes antes de iniciarem seus estudos na Universidade e pelos estudantes formandos ao longo de seus estudos de graduação.

A amostra foi composta por cem estudantes ingressantes e formandos em 2015 de seis cursos, abrangendo as Ciências Humanas, Sociais, Naturais e Exatas. Considerando que as turmas de cada curso, especialmente das Ciências Humanas, tendem a ser compostas majoritariamente por brasileiros e, em menor proporção, por estudantes de outros países da América Latina, a amostra tomada apresentou uma quantidade de brasileiros equivalente a soma dos estudantes de outras nacionalidades. Dentre essas outras nacionalidades, predomina a paraguaia, visto que também há acordos adicionais para a matrícula destes discentes na Universidade, além da proximidade geográfica e carência de instituições de ensino superior que certamente agem como um fator de atração para o Brasil.

Trabalhou-se com análise em tempo aparente, e, portanto, apesar de os questionários não terem sido aplicados aos mesmos estudantes nos dois momentos, considera-se que o perfil dos

estudantes ingressantes em 2015 equivale ao perfil dos estudantes formandos quando ingressaram (em 2012). Com o objetivo de identificar as mudanças no perfil sociolinguístico, a geração de dados consistiu basicamente na aplicação de questionários compostos de questões abertas e fechadas, versando sobre conhecimento e usos das línguas.

Numa aproximação com o enquadre analítico da Análise Crítica do Discurso (ACD) proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999), que tem como pressuposto a linguagem como “parte irreduzível da vida social, dialeticamente interconectada a outros elementos da vida social” (FAIRCLOUGH, 2003, p.3), foi elaborado um novo enquadre analítico para esta investigação. Definida como ciência crítica e tendo como objetivo explicitar as relações de poder e os recursos linguísticos selecionados por pessoas ou grupos sociais, a ACD coloca em evidência a possibilidade de transformação do mundo social. Na proposta de Chouliaraki e Fairclough (1999), o discurso é visto como um momento da prática social, que engloba também as relações sociais, o fenômeno mental e a atividade material. Em seu enquadre analítico, parte-se da percepção de um problema e da análise da conjuntura. As conjunturas são compreendidas como “conjuntos relativamente estáveis de pessoas, materiais, tecnologias e práticas – em seu aspecto de permanência relativa – em torno de projetos sociais específicos” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 22 *apud* Resende e Ramalho, 2004, p. 195). Os autores propõem ainda a análise da prática particular e do discurso; verificam as funções do problema na prática e possíveis maneiras de superar o problema; e, por fim, refletem sobre a análise.

O enquadre analítico proposto para análise dos dados gerados pelos questionários nesta investigação, apesar de não focalizar o discurso, toma em parte essa proposta analítica da

ACD e propõe um enquadre similar. Nesse sentido, a avaliação dos efeitos da política e planificação de linguagem é proposta com a análise e problematização das manutenções e mudanças identificadas no perfil sociolinguístico dos estudantes. Ao se identificarem fatores que agem sobre o planejamento da linguagem, indicam-se possíveis maneiras de superar os problemas visualizados. Para tanto, neste trabalho apresentaremos um enquadre analítico que focaliza duas esferas correlacionadas: a esfera da conjuntura e a esfera individual. Na análise da conjuntura, foram analisados o local, os atores e as práticas de uso das línguas no ambiente educacional. Na esfera individual, foram analisadas as mudanças no conhecimento das línguas dos estudantes, tanto na compreensão quanto na produção.

QUADRO 1: Enquadre analítico

1. <i>Conjuntura</i>	a) local; b) atores; c) usos das línguas.
2. <i>Individual</i>	a) nível de compreensão da LA falada e escrita no ambiente educacional; b) nível de produção da LA falada e escrita no ambiente educacional.

Reunindo essas duas esferas, buscou-se compreender e avaliar os efeitos da política e planejamento da linguagem institucionais e ainda sugerir possíveis caminhos de ação, entendendo que as políticas e planejamentos da linguagem estão em constante processo.

3 Política e planejamento da Linguagem da Unila

Tal como expresso em seu nome e em sua localização, a proposta da Unila inscreve-se numa esfera maior, regional. No Projeto de Lei de sua criação, leem-se os seguintes objetivos:

Art. 2º A UNILA terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no MERCOSUL.

§ 1º A UNILA caracterizará sua atuação nas regiões de fronteira e será vocacionada para o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do MERCOSUL e com os demais países da América Latina.

§ 2º Os cursos ministrados na UNILA serão, preferencialmente, em áreas de interesse mútuo dos países da América Latina, sobretudo dos membros do MERCOSUL, com ênfase em temas envolvendo exploração de recursos naturais e biodiversidades transfronteiriças, estudos sociais e linguísticos regionais, relações internacionais e demais áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e a integração regional.

Art. 14 Com a finalidade de cumprir sua missão institucional específica de formar recursos humanos aptos a contribuir para a integração latino-americana, o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no MERCOSUL, observar-se-á o seguinte:

I - a UNILA poderá contratar professores visitantes com reconhecida produção acadêmica afeta à temática da integração latino-americana ou do MERCOSUL, sendo observadas as disposições da Lei nº 8.745/93;

II - a seleção dos professores será aberta a candidatos dos diversos países da região e o processo seletivo será feito tanto em língua portuguesa como em língua espanhola, versando sobre temas e abordagens que garantam concorrência em igualdade de condições entre candidatos dos países da região;

III - os processos de seleção de docentes serão conduzidos por banca com composição internacional, representativa da América Latina e do MERCOSUL;

IV - a seleção dos alunos será aberta a candidatos dos diversos países da região e o processo seletivo será feito tanto em língua portuguesa como em língua espanhola, versando sobre temas e abordagens que garantam concorrência em igualdade de condições entre candidatos dos países da região; e
V - os processos de seleção de alunos serão conduzidos por banca com composição internacional, representativa da América Latina e do MERCOSUL. (BRASIL, 2010)

Tal como se observa nesses artigos, a criação da Unila insere-se na esfera regional latino-americana, e, em particular, do Mercosul. Tanto os objetivos quanto à formação do corpo docente e discente diferem de uma universidade tradicional brasileira e certamente se apresentam como algo inovador. Conforme relatado na obra *A UNILA em construção um projeto universitário para a América Latina*²²⁰, livro em que a Comissão de Implantação da Unila registra as

220 Disponível em: <http://unila.edu.br/sites/default/files/files/Unila%20em%20constru%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2013.



principais etapas de elaboração do desenho acadêmico e institucional desenvolvidas desde março de 2008, o projeto de criação da Unila foi apresentado durante as XXXII, XXXIII e XXXV Reuniões de Ministros do Mercosul, realizadas entre os anos de 2007 e 2008. Ao longo de 2008, a Comissão de Implantação da Unila participou da Conferência Regional da Educação Superior na América Latina e Caribe (CRES 2008) e desde então se pretende sua acolhida na Associação das Universidades do Grupo de Montevidéu (AUGM), entidade que reúne atualmente 22 instituições públicas de ensino superior da América Latina. Destacam-se ainda aproximações com diversas instituições latino-americanas, norte-americanas, europeias e africanas.

Dentre os documentos oficiais da instituição, ressaltam-se o Estatuto da Unila e o Regimento Geral. No que tange a esses dois documentos, negritamos, aqui, apenas o inciso que aborda um planejamento da linguagem. No Estatuto da Unila (2012)²²¹, lê-se:

- Art. 5º A UNILA rege-se pelos seguintes princípios:
- I – a universalização do conhecimento, a liberdade de ensino e pesquisa e o respeito à ética;
 - II – o respeito a todas as formas de diversidade;
 - III – o pluralismo de ideias e de pensamentos;
 - IV – o ensino público e gratuito;
 - V – a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
 - VI – a diversidade de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos;
 - VII – a qualidade acadêmica com compromisso social;
 - VIII – educação bilíngue: português e espanhol;**
 - IX – promoção da interculturalidade;

221 Disponível em: <[http://unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA%20de%2026%20DE%2009\(2\)\(1\)\(1\).pdf](http://unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA%20de%2026%20DE%2009(2)(1)(1).pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2013.

X – valorização do profissional da educação docente e técnico;

XI – a defesa dos direitos humanos, da vida, da biodiversidade e da cultura de paz.

Citada como um princípio institucional no Estatuto, a implementação da educação bilíngue em espanhol e em português encontra-se mais especificada no art. 111 do Regimento Geral (2013)²²², aprovado no ano seguinte:

Art. 111 **O ensino na UNILA, bilíngue** e interdisciplinar, em consonância com sua missão institucional, compreenderá:

I. Graduação, inclusive cursos experimentais compatíveis com a vocação da UNILA;

II. Mestrado e Doutorado;

III. Especialização e aperfeiçoamento;

IV. Cátedras, cursos de curta duração e outras modalidades de educação superior;

V. Cursos de extensão, de educação continuada e similares;

VI. Programas de ensino, pesquisa e extensão.

Além da educação bilíngue pretendida para esses níveis, prevê-se, nesse mesmo documento, o ensino de espanhol e português como línguas adicionais no Ciclo Comum de Estudos:

Art. 124 O Ciclo Comum de Estudos é parte integrante da missão da UNILA, e obrigatório a todos os discentes matriculados na graduação.

Art. 125 A organização e o funcionamento do Ciclo Comum de Estudos seguem normas próprias

222Disponível em: <[http://unila.edu.br/sites/default/files/files/REGIMENTO%20GERAL%20UNILA%20aprovado%20no%20Conselho%20em%2007_06_2013\(1\).pdf](http://unila.edu.br/sites/default/files/files/REGIMENTO%20GERAL%20UNILA%20aprovado%20no%20Conselho%20em%2007_06_2013(1).pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2013.

aprovadas pelo CONSUN, contemplando-se os seguintes conteúdos:

I. Estudo compreensivo sobre a América Latina e Caribe;

II. Epistemologia e Metodologia;

III. Línguas Portuguesa e Espanhola.

Art. 126 O Ciclo Comum de Estudos compõe a primeira fase das atividades ministradas nos cursos de graduação e tem duração máxima de até 3 (três) semestres.

Sem dúvida, a construção de uma universidade para a integração latino-americana com proposta de educação bilíngue em espanhol e português constitui um marco nas políticas de educação superior brasileira e nos processos de internacionalização da ciência. Indo um pouco além da questão da integração latino-americana, uma série de estudos vem apontando a necessidade de produção de conhecimento científico nas diversas línguas (HAMEL, 2003, 2013). Trata-se, pois, de uma política de enfrentamento à hegemonia do inglês também na produção e divulgação de conhecimento científico. Tal como sinaliza Hamel (2013), ao longo do século XX, a produção científica internacional passou de um modelo plurilíngue, restringido, mas equilibrado entre o alemão, inglês e francês, a um modelo vertical em que o inglês ocupa uma posição hegemônica. A seu ver, três razões deveriam impulsionar e reforçar o uso do espanhol, do português e de outras línguas nas ciências, a saber: (1) a redução à produção de conhecimento científico em uma língua provoca um empobrecimento do desenvolvimento científico, especialmente nas Ciências Humanas e Sociais; (2) o reforço das assimetrias já existentes nas condições de acesso à ciência internacional e na produção e circulação de ciência e tecnologia próprias; (3) o monolingüismo crescente nas academias e a desvalorização do que se publica em

outra(s) língua(s). Nesse sentido, avalia-se *a priori* a proposta de uma política de linguagem baseada na educação superior bilíngue em espanhol e português como algo adequado e necessário para a região e para a ciência em geral.

4 Análise dos efeitos da política e planejamento de linguagem institucionais

Na proposta de criação da Unila já constava sua localização em Foz do Iguaçu. Se, por um lado, esse cenário trinacional favorece o contato entre os moradores de diferentes nacionalidades e, por consequência, o contato linguístico-cultural, por outro lado, oferece um contexto externo à Unila marcado pelas assimetrias econômicas, sociais, culturais e linguísticas da região, o que remete a sua compreensão não apenas como um cenário de contatos, mas também de conflitos. É, pois, num contexto assimétrico, onde se encontram atualmente mais valorizados o Brasil, sua moeda e a língua portuguesa, que a Universidade é sediada.

4.1 Análise da esfera conjuntural

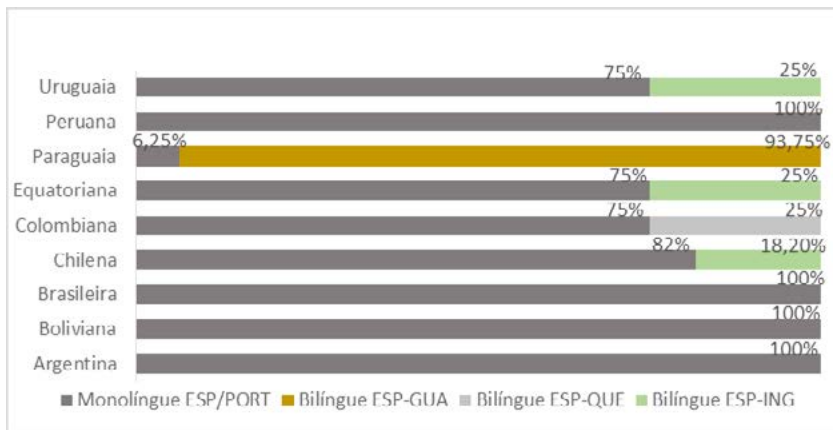
A análise dos usos das línguas pelos estudantes visava a identificar as mudanças e manutenções. De modo a buscar por efeitos da política e planejamento da linguagem da instituição, foram propostos contrastes entre os usos das línguas pelos estudantes ingressantes no ensino básico e os usos dos estudantes formandos no ensino superior. O objetivo dessa análise consistia em verificar se houve ou não uma alteração nos usos, isto é, se os usos dos estudantes, antes de ingressarem na Universidade, eram monolíngues, bilíngues ou plurilíngues e como se configuram quando na conclusão do curso. Logo em seguida, passando à análise da esfera individual, foram

avaliadas as mudanças nos níveis de conhecimento das línguas, em particular do espanhol e do português.

No ambiente educacional: ensino básico

Acerca dos usos das línguas dos estudantes ingressantes, foram propostas duas questões abertas: Em que língua(s) você estudou na escola? e Já estudou em escola bilíngue? Em que línguas eram ministradas as aulas? Visava-se, com essas questões, a identificar uma possível experiência prévia com educação bi ou plurilíngue.

GRÁFICO 01: Usos das línguas no ambiente educacional – ensino básico.



Conforme indicado no Gráfico 1, a totalidade de estudantes de nacionalidade argentina, boliviana, brasileira e peruana declarou ter estudado no ensino básico em apenas uma língua, o português ou o espanhol. No grupo de estudantes paraguaios, entretanto, o

quadro inverte bastante, pois apenas 6,25% declararam ter estudado apenas em espanhol, enquanto 93,75% declararam ter estudado tanto em guarani quanto em espanhol. No grupo dos estudantes equatorianos, 25% informaram ter estudado também em quéchua. Por fim, 20% dos estudantes chilenos e 25% dos estudantes uruguaios declararam ter estudado também em inglês.

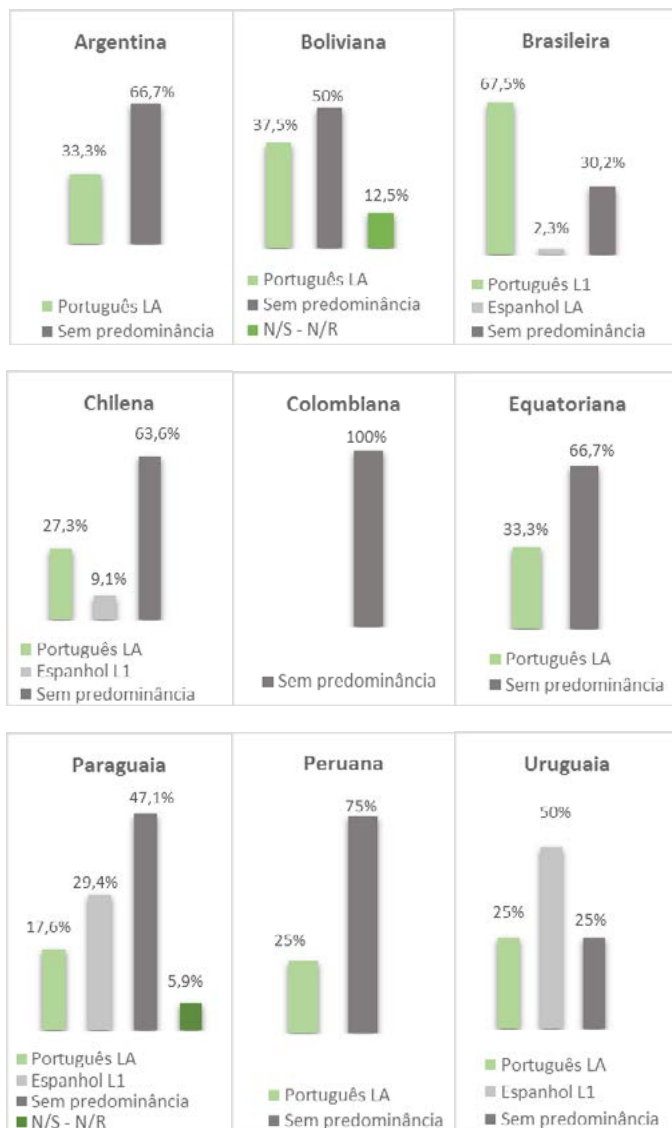
Nota-se que a grande maioria dos estudantes, antes de ingressar na Unila, usou em seus estudos apenas uma língua, o espanhol ou o português. Como exceção, destaca-se, na educação básica dos estudantes paraguaios, a presença de uma língua autóctone, o guarani, e, em menor grau, no grupo dos estudantes equatorianos, a presença do quéchua. No grupo dos estudantes chilenos e uruguaios, aparece também a língua de maior prestígio internacional, o inglês.

Ainda com relação aos usos das línguas dos estudantes ingressantes, foram consideradas suas expectativas, levando em conta a proposta de educação bilíngue universitária em português e espanhol, gerando possíveis pistas sobre seus usos na Universidade. A questão voltada às expectativas de uso das línguas no questionário foi proposta de forma fechada, tendo cinco possíveis respostas: predominantemente português L1; predominantemente português LA²²³; predominantemente espanhol L1; predominantemente espanhol LA; sem predominância.

223 Língua adicional.



GRÁFICO 02: expectativas de uso das línguas no ambiente educacional: ensino superior.



Conforme indica o Gráfico 2, a expectativa de uso de 67,5% dos estudantes brasileiros recai em predominantemente português L1, enquanto 2,3% indicaram predominantemente espanhol LA e 30,2% indicaram sem predominância de uma língua sobre a outra. Sobressai a alta porcentagem de estudantes que declaram ter como expectativa o uso predominante de português. Com relação aos estudantes bolivianos, 37,5% indicaram predominantemente português LA, 50% indicaram sem predominância e 12,5% não souberam ou não responderam. Quanto às expectativas dos estudantes chilenos, 27,3% indicaram predominantemente português LA, 9,1% predominantemente espanhol L1 e 63,6% sem predominância. Dentre os estudantes colombianos, 100% indicaram sem predominância. Com relação aos estudantes paraguaios, 17,6% indicaram predominantemente português LA, 29,4% predominantemente espanhol L1, 47,1% sem predominância e 5,9% não souberam ou não responderam. Dentre os estudantes peruanos, 25% indicaram predominantemente português LA e 75% indicaram sem predominância. Dentre os estudantes uruguaios, 25% indicaram predominantemente português LA, 50% indicaram predominantemente espanhol L1 e 25% indicaram sem predominância.

De modo geral, por um lado, encontrou-se uma grande porcentagem de estudantes (58,3%) que declararam ter uma expectativa de uso de ambas as línguas, sem predominância. Por outro lado, houve estudantes (22,1%) que declararam uma expectativa de uso predominante do português como LA, o que não encontra simetria nas expectativas de uso predominantemente espanhol como LA (apenas 0,3%). Em menor proporção, 7,5% do total de estudantes informaram uma expectativa de uso predominante do português como L1, e 9,8%, de uso predominante de espanhol como L1. Ademais, 2% não souberam ou não responderam.

É interessante analisar igualmente as justificativas apresentadas para essas declarações. A questão foi proposta da seguinte maneira: Você acredita que usará predominantemente alguma língua? Destaco algumas respostas:

- (1) *Mais o espanhol, porque es mi lengua nativa.*
- (2) *Mais o português, porque é minha língua materna.*
- (3) *Mais o português, porque estou no Brasil.*
- (4) *Mais o português, porque estoy estudiando en Brasil por ende manejaré más el portugués.*
- (5) *Mais o português, porque tem mais brasileiros na universidade.*
- (6) *Mais o português, porque a Unila aparentemente possui mais materiais em português.*
- (7) *Mais o português, porque há mais alunos e professores que falam português.*
- (8) *Mais o português, porque é difícil lembrar de praticar mais a sua língua não nativa, já que não estamos tão imersos quanto os hispanofalantes*
- (9) *Mais o português, porque hay mais estudantes brasileiros em meu curso.*
- (10) *Mais o português, porque la enseñanza que me dan está em português.*
- (11) *Mais o português, porque há mais professores brasileiros.*
- (12) *Igualmente as línguas, porque el español es más utilizado a nivel mundial a comparación de el portugués. Y el portugués lo utilizaré durante toda mi carrera, y mientras viva en Brasil.*



- (13) *Igualmente as línguas, porque esta Universidade é bilíngue.*
- (14) *Igualmente as línguas, porque isto ajudará na integração com os outros países.*
- (15) *Igualmente as línguas, porque ambas são importantes.*
- (16) *Igualmente as línguas, porque Foz está na tríplice fronteira.*

As respostas acima, apresentadas pelos estudantes para justificar suas expectativas de uso das línguas, oferecem pistas sobre o que interfere nas escolhas de línguas dos estudantes. Os enunciados (1) *Mais o espanhol, porque es mi lengua nativa* e (2) *Mais o português, porque é minha língua materna* colocam em evidência o conhecimento da língua. Assim, por terem maior conhecimento/domínio da L1, os estudantes tendem a fazer predominantemente uso dela, em detrimento da LA.

Nos enunciados (3) *Mais o português, porque estou no Brasil,* (4) *Mais o português, porque estoy estudiando en Brasil por ende manejaré más el português* e (12) *Igualmente as línguas, porque el español es más utilizado a nivel mundial a comparación de el português. Y el português lo utilizaré durante toda mi carrera, y mientras viva en Brasil,* os estudantes justificam suas expectativas de uso colocando em destaque a localização da Universidade no Brasil, fator que motivaria predominantemente a escolha do português. Nesse sentido, a localização numa região de tríplice fronteira e a proposta de educação bilíngue são minimizadas ou até mesmo desconsideradas para a escolha de uso das línguas.

Tal contradição à proposta de educação bilíngue da Universidade aparece igualmente nos enunciados (5) a (11), nos quais os estudantes justificam a expectativa de uso do português pela presença maior de estudantes e professores brasileiros, bem como de materiais em português. Tais enunciados colocam em evidência

que há, desde o primeiro semestre, uma grande assimetria entre estudantes e docentes brasileiros e provenientes de outros países da América Latina, o que gera, como consequência, uma assimetria entre os usos do português e do espanhol tanto nas interações pessoais quanto nas leituras.

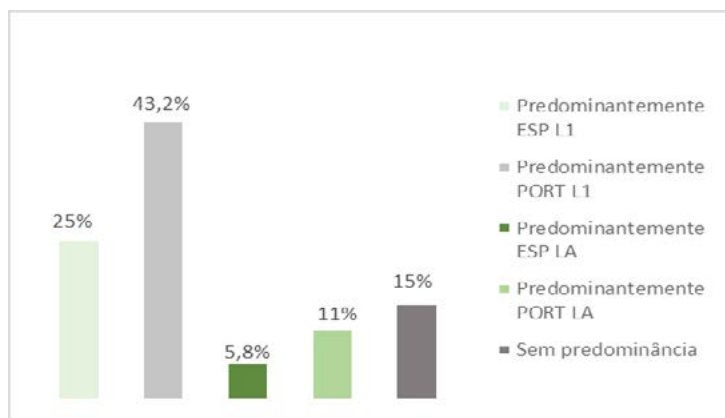
Nos enunciados (13) a (16), os estudantes demonstram uma maior convergência entre seus usos e a proposta universitária, explicitando uma expectativa de uso de ambas as línguas sem predominância dado projeto de educação bilíngue e de integração latino-americana, bem como a localização da Universidade numa região fronteiriça trinacional.

Observa-se, portanto, que a expectativa de uso de ambas as línguas é predominante entre os estudantes (58%). Entretanto, o uso de apenas uma das línguas também faz parte das expectativas dos estudantes ingressantes, justificado pelo grau de conhecimento da L1 e da LA, pela localização da Universidade no Brasil, pela assimetria entre estudantes e professores brasileiros e de demais países da América Latina. Tais justificativas oferecem pistas sobre os fatores que interferem nas escolhas das línguas.

No ambiente educacional: ensino superior

Tomando neste momento exclusivamente os usos do português e do espanhol na Universidade, a partir das declarações dos estudantes formandos, chegou-se ao seguinte resultado, expresso no Gráfico 3.

GRÁFICO 03: Usos das línguas no ambiente educacional – ensino superior.



Conforme indica o Gráfico 3, verifica-se uma grande predominância do uso do português como L1 (43,2%), isto é, os estudantes brasileiros declararam ter usado o português predominantemente na educação superior. Dentre os demais estudantes, 11% também declararam ter usado predominantemente o português, neste caso como LA. Por outro lado, em menor grau, 25% declararam ter usado o espanhol predominantemente como L1 e 15% declararam ter usado ambas as línguas sem predominância. Por fim, um grupo bem reduzido (5,8%) declarou ter usado predominantemente o espanhol.

Observa-se que, com a proposta de educação bilíngue, os estudantes passam a usar o espanhol ou português como LA no ambiente educacional, diferentemente do que acontecia na educação básica. Entretanto, há assimetrias nos usos das línguas, tal como previsto nas expectativas de uso dos estudantes ingressantes. Na tabela 1, a seguir, está expressa a relação entre as expectativas dos estudantes ao ingressarem na Universidade e os usos das línguas de fato realizados.

TABELA 01: Relação entre expectativas e usos das línguas no ambiente educacional – ensino superior.

Relação entre expectativas e usos das línguas no ambiente educacional: ensino superior.

	Expectativas	Usos
Predominantemente Espanhol L1	9,8%	25%
Predominantemente Português L1	7,5%	43,2%
Predominantemente Espanhol LA	0,3%	5,8%
Predominantemente Português LA	22,1%	11%
Sem predominância	58,3%	15%
N/S - N/R	2%	-

A leitura da Tabela 1 permite identificar diferenças entre as expectativas de uso das línguas na educação superior, declaradas pelos estudantes ingressantes, e o uso efetivamente declarado pelos estudantes formandos. Nota-se que houve um uso predominante da L1 bem maior do que consta nas expectativas, tanto do português como do espanhol, isto, é, a mudança nos usos das línguas da L1 para a LA não foi tão acentuado. Conforme indica a tabela, quanto à LA, houve um maior uso do espanhol do que previsto na expectativa e um menor uso do português. Em consequência, os usos sem predominância das línguas foram bem mais baixos do que previstos pelas expectativas.

Tal como proposto anteriormente, as justificativas dos usos dos estudantes formados também foram analisadas. Algumas delas encontram-se destacadas a seguir:

- (1) *Mais o espanhol, porque es mi lengua materna.*
- (2) *Mais o espanhol, porque me siento más segura.*
- (3) *Mais o espanhol, porque tiendo más a hablar y escribir en español por ser la primera lengua que conosco, pero me esfuerzo por expresarme en portugués.*
- (4) *Mais o espanhol, porque no hay una exigência exacta desde el comienzo de la carrera.*
- (5) *Mais o espanhol, porque en mí círculo de amistades hablan más español.*
- (6) *Mais o português, porque a maioria das aulas são em português e moro com brasileiros.*
- (7) *Mais o português, porque mismo en la literatura de una disciplina determinada tenia predominância português.*
- (8) *Mais o português, porque a maioria dos docentes é brasileiro.*
- (9) *Mais o português, porque havia maior incidência de falantes no contexto.*
- (10) *Mais o português, porque era obrigatório.*
- (11) *Mais o português, porque considererei necessário aprender rapidamente.*
- (12) *Mais o português, porque é minha língua materna e, apesar de a Unila ser bilíngue, institucionalmente, não há muito incentivo (fomento) por parte dos professores, para que os discentes falantes nativos do brasileiro utilizem o espanhol.*
- (13) *Igualmente as línguas, porque sou da fronteira.*
- (14) *Igualmente as línguas, porque sempre estou interagindo com ambas.*



Coincidindo com a avaliação dos estudantes ingressantes, os usos das línguas pelos estudantes formandos foram influenciados igualmente pelo maior conhecimento da L1 frente à LA e pela assimetria entre estudantes e professores brasileiros e de demais países da América Latina. Os enunciados (10) *Mais o português, porque era obrigatório* e (11) *Mais o português, porque considerarei necessário aprender rapidamente* sintetizam que a língua portuguesa e os falantes brasileiros têm mais peso do que a língua espanhola e os falantes de outras nacionalidades. Por oposição, entende-se que a aprendizagem do espanhol como não obrigatória e menos necessária, visto que a grande maioria dos docentes e dos materiais (leituras) estão em português.

Em síntese, a análise dos usos das línguas no ambiente educacional apresentada anteriormente explicitou dois efeitos da política e planejamento da linguagem da Universidade: (1) manutenção do uso predominante da L1 (espanhol ou português); (2) maior uso do português como LA do que espanhol como LA, favorecido, tal como visto anteriormente, pela maior presença de estudantes e professores brasileiros, além dos materiais redigidos em língua portuguesa.

4.2 Análise da esfera individual

O conhecimento linguístico dos estudantes foi medido considerando como variáveis o registro e a modalidade. Com isso, buscou-se avaliar as transformações ou manutenções do nível de conhecimento da LA (espanhol ou português), nos registros escrito e oral e nas modalidades compreensão e produção no ambiente educacional. As questões sobre compreensão e produção linguísticas no questionário foram propostas de forma fechada a fim de possibilitar uma leitura mais objetiva das respostas, tendo como possíveis respostas *insuficiente, regular, boa e muito boa*,

com o objetivo de identificar o nível de compreensão e produção da LA (espanhol ou português).

Quanto à compreensão da língua adicional, falada e escrita, no ambiente educacional, os dados obtidos no grupo dos estudantes ingressantes indicam uma concentração nos níveis *regular* e *bom*. Quando comparados aos dados dos estudantes formandos observa-se uma evolução, na qual desaparece o nível *insuficiente* e a concentração se dá nos níveis *bom* e *muito bom*. Os Gráficos 04 e 05 ilustram essas afirmações.

GRÁFICO 04: Nível de compreensão da LA dos estudantes ingressantes no ambiente educacional.

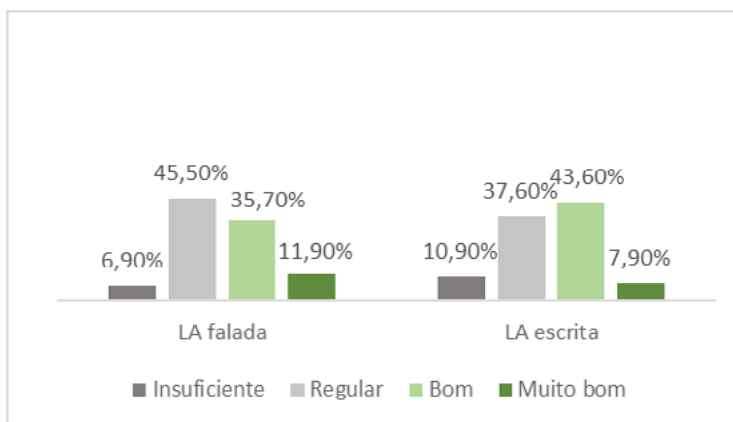


GRÁFICO 05: Nível de compreensão da LA dos estudantes formandos no ambiente educacional.

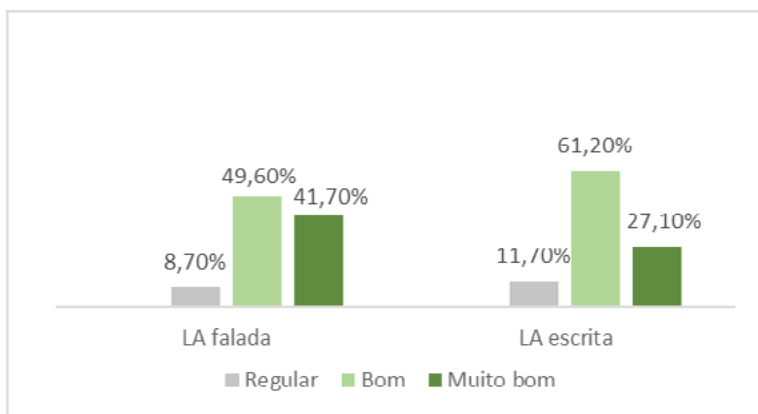


GRÁFICO 06: Nível de produção da LA dos estudantes ingressantes no ambiente educacional.

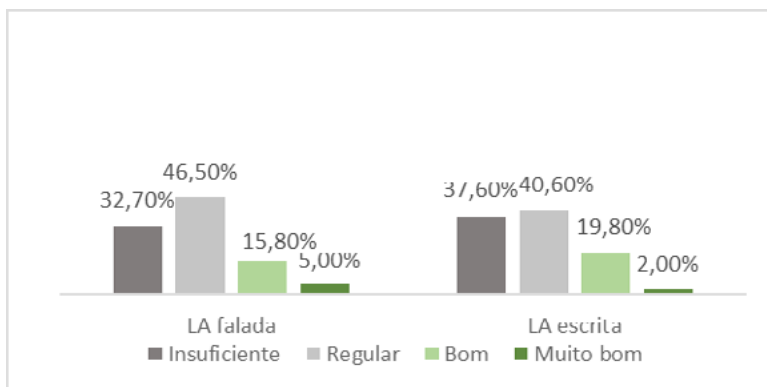
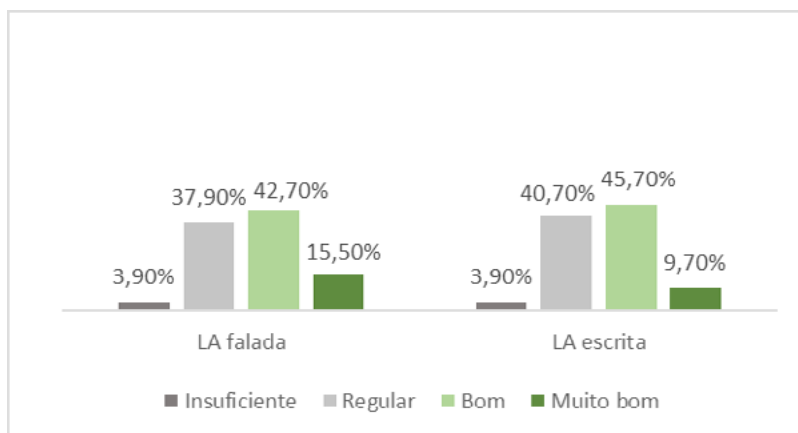


GRÁFICO 07: Nível de produção da LA dos estudantes formandos no ambiente educacional.



Tal resultado pode ser justificado pela política e planejamento da linguagem da instituição, os quais preveem, além da educação bilíngue e o contato com estudantes de diversos países da América Latina, três semestres de estudo da língua adicional em um Ciclo Comum Estudos.

Com relação à produção da língua adicional, a concentração dos estudantes ingressantes dá-se nos níveis *insuficiente* e *regular*. Já a grupo dos estudantes formandos localiza-se nos níveis *regular* e *bom*. Nota-se que o planejamento da linguagem não favoreceu satisfatoriamente que os estudantes pudessem evoluir aos níveis superiores, *bom* e *muito bom*. Destaca-se também a manutenção de estudantes que declaram um nível *insuficiente*, conforme está ilustrado nos Gráficos 06 e 07.

5 Avaliação da política e planejamento da linguagem institucional

Focalizando os usos e o conhecimento das línguas, identificaram-se mudanças, mas também manutenções. Ademais, foram destacadas algumas pistas dos fatores que contribuíram para determinadas escolhas das línguas e avanços no conhecimento e usos do espanhol e do português como línguas adicionais pelos estudantes.

Quanto à evolução no conhecimento das línguas, foram identificados aumentos nos níveis de compreensão e produção. Entretanto, se, no que tange à compreensão, os avanços mostraram que os estudantes evoluíram dos níveis mais baixos, *insuficiente e regular*, e passaram a se concentrar nos níveis superiores, *bom e muito bom*, o mesmo não foi acompanhado na produção. Identificou-se que os avanços na produção foram menores, havendo manutenção do nível *insuficiente* e uma concentração nos níveis *regular e bom*, e, com pouca expressão, alguns casos de declaração de nível *muito bom*. Nota-se, destarte, que, se formar estudantes bilíngues com habilidades de leitura, escrita e fala em espanhol e em português for também um objetivo institucional, parece haver falhas no planejamento da linguagem.

De acordo com a análise quantitativa dos dados, poucos estudantes alcançaram os níveis *bom e muito bom* de produção da língua adicional (LA), no ambiente educacional. Adicionalmente, a análise qualitativa dos dados indicou que a manutenção do uso da L1, em detrimento da LA, dava-se, em parte, em virtude do maior conhecimento da L1. Entende-se, com isso, que, ao não delinear o modelo de educação bilíngue institucional e ao deixar livremente que discentes (e docentes) escolham, dentre as duas línguas de ensino, a língua que utilizarão, favorece-se a manutenção de uso da L1, especialmente em situações de produção. O avanço no conhecimento da LA no ambiente educacional e no âmbito de

cada área de conhecimento é, portanto, desfavorecido, e o ensino do espanhol e do português como línguas adicionais, desenvolvido no âmbito do Ciclo Comum de Estudos, nos dois ou três primeiros semestres, sinaliza não ser suficiente.

Ao contribuir com a manutenção da L1, contraditoriamente, a proposta de educação bilíngue vai de encontro com a construção de uma educação bilíngue espanhol-português. Facilitado pela possibilidade de intercompreensão, o bilinguismo passivo é desenvolvido, tal como constatado pelo avanço nos níveis de compreensão. Entretanto, em uma perspectiva de bilinguismo ativo, isto é, de produção nas duas línguas, tal avanço é confrontado com uma força contrária proveniente do modelo de educação bilíngue implementado.

Considerando, pois, que o conhecimento da LA tem um papel central na configuração de modelos de bilinguismo mais ambiciosos, (re)pensar objetivos e estratégias no ensino-aprendizagem dessas línguas no Ciclo Comum de Estudos e nos cursos das diversas áreas, coloca-se como mais um direcionamento para a política e planejamento da linguagem institucionais.

Além da localização da Universidade numa região fronteiriça trinacional que contribui com o prestígio da língua portuguesa e de um modelo de educação bilíngue que não obriga o uso da língua adicional, entende-se que a composição da comunidade acadêmica com outro fator que age, com relevância, sobre a política e planejamento da linguagem provocando efeitos no perfil sociolinguístico dos estudantes.

A proposta de equilíbrio entre docentes e discentes oriundos, por um lado, do Brasil, e, por outro lado, dos demais países da América Latina favoreceria, muito possivelmente, a construção de uma relação mais simétrica de uso e valorização tanto do espanhol quanto do português. Entretanto, isso não foi identificado na prática. Constatou-se, nos dados analisados, que a composição da comunidade acadêmica

contribuiu para que o português mais uma vez tivesse maior peso, somando-se aos efeitos do cenário fronteiriço trinacional.

Nota-se, nesse sentido, com relação à comunidade acadêmica, que a língua portuguesa inevitavelmente terá mais peso, em virtude da presença predominante de brasileiros na instituição. Como identificado nos dados dos estudantes de outros países, sem contraparte dos estudantes brasileiros, aprender a língua portuguesa era uma necessidade, pois grande parte do corpo discente e docentes era brasileiro e a maioria dos textos a serem lidos estava redigida em língua portuguesa. Entende-se que isso provavelmente favoreceu que os estudantes de outros países avançassem no conhecimento e nos usos do português como língua adicional, o que não encontrou paralelo nos estudantes brasileiros e nos usos do espanhol.

Avançar nas relações internacionais e garantir a entrada equilibrada entre docentes e discentes brasileiros e não brasileiros apontam ser uma necessidade institucional para favorecer uma igual exposição às línguas, em suas modalidades falada e escrita, e o não aprofundamento de relações desiguais entre as línguas e seus falantes. Paralelamente, faz-se necessário também programas de capacitação do corpo técnico e docente de modo que se promova não apenas a formação de estudantes bilíngues, mas, de forma mais ampla, a formação de uma comunidade acadêmica bilíngue, de modo que, mesmo havendo desigualdades quantitativas entre nacionalidades, possa-se garantir espaços de uso das línguas mais equilibrados nos diversos âmbitos institucionais, sem que se configure uma situação diglósica institucional entre o espanhol e o português, isto é, sem que essas línguas tenham usos e funções distintos. Entende-se, portanto, que a política e planejamento da linguagem institucionais estão constantemente em processo e têm efeitos múltiplos. A avaliação de seus efeitos tem de considerar necessariamente a complexidade da sua natureza.

Considerações finais

Este trabalho buscou analisar quais mudanças e manutenções ocorreram com os estudantes ingressantes e formandos, particularmente, nos usos e conhecimento das línguas (espanhol e português) no contexto da Unila e como a política e o planejamento de linguagem desta instituição influenciaram essas mudanças e manutenções identificadas. A avaliação dos efeitos da política e planejamento de linguagem institucionais apresentou diversos processos concomitantes que demonstraram direcionamentos contraditórios tanto em direção tanto à manutenção quanto à mudança nos usos e conhecimentos linguísticos no ambiente educacional, evidenciando a tensão existente entre os fatores e as orientações conflitantes que agem sobre a política e planejamento da linguagem no contexto em foco. Por fim, entende-se que políticas e planejamento da linguagem são, sem dúvida, processos dinâmicos, os quais demandam constantes avaliações em seus avanços e efeitos, diretos e indiretos, previstos e não previstos, e, por não estarem nunca fechados, a possibilidade de intervir sobre esses processos é extremamente instigante.

Referências

- BRASIL. Lei nº 12.189 de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana e dá outras providências. Brasília, DF, 12 de janeiro de 2010. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12189-12-janeiro-2010-600347-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em: 22 mar 2013.
- CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial/IPOL, 2007.



CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London/New York: Routledge, 2003.

FERGUSON, C. A. Diglossia, **Word 15**, p. 325-340, 1959.

FIORI, J. L. O Brasil e seu “entorno estratégico” na primeira década do século XXI”. In: SADER, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013. P. 31-51.

HAMEL, R. E. Hacia una política plurilingüe y multicultural. In: NARVAJA DE ARNOUX, E. (Org.). **Políticas lingüísticas para América Latina**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1999. p. 289-295.

_____. El español como lengua de las ciencias frente a la globalización del inglés. Diagnóstico y propuestas de acción para una política iberoamericana del lenguaje en las ciências. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE LENGUAS NEOLATINAS EM LA COMUNICACIÓN ESPECIALIZADA, 2003, México.

_____. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52, n. 2, p. 321-384, 2013.



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

_____. Dialect, language, nation. **American Anthropologist**, v. 68, n. 4, p. 922-935, 1966.

_____. The ecology of language. **Essays by Einar Haugen**. Stanford: Stanford University Press, 1972. p. 325-339.

_____. The implementation of corpus planning: theory and practice. In: COBARRUBIAS, J.; FISHMAN, J. A. (Orgs.) **Progress in language planning: international perspectives**. Berlin/ New York/ Amsterdam: Mouton Publishers, 1983. p. 269-289.

NEUSTUPNY, J. V. Basic types of treatment of language problems. In: FISHMAN, J. (Org.). **Advances in language planning**. The Hague: Mouton. 1974, p. 37-48.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, C. V. S. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, jul. dez. 2004.

RICENTO, T (Org.). **An introduction to language policy: theory and method**. MA/USA: Blackwell Publishing, 2006 [2009].

SAVEDRA, M. M. G. **Bilingüismo e bilinguagem**: o tempo passado no discurso em língua portuguesa e alemã. Rio de Janeiro - UFRJ, Faculdade de Letras, Tese de Doutorado, 1994.



_____; SALGADO, A. C. P. Bilinguismo e bilinguagem: uma nova proposta conceitual. In.: SAVEDRA, M. M. G.; PETERS, A. C. (Orgs). **Sociolinguística no Brasil**: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/ de contato. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, v. 1, 121-140.

STEWART, W.A. An outline of linguistic typology for describing multilingualism. In.: RICE, F. A. **Study of the role of second languages in Asia, Africa and Latin America**. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics of the Modern Language Association of America, 1962. p. 15-25.



CAPÍTULO 13

A GRAMATIZAÇÃO DO ESPANHOL NO BRASIL (1990-2015): a configuração de mercados hegemônicos

*Laura Sokolowicz**

Introdução

Os anos noventa – posteriores à queda do Muro de Berlim – implicaram profundas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais no sistema mundial. A globalização econômica e a constituição de integrações regionais, neste caso a do Mercosul (1991), marcaram um momento de inflexão no ensino de espanhol no Brasil e o começo de uma etapa de transformações no processo de gramatização da língua que causariam mudanças significativas no modo como até então a produção e a circulação de instrumentos linguísticos para seu ensino tinha se dado. Os novos sentidos que na conjuntura mundial e regional daquela época se instauraram para a língua espanhola exerceram forte impacto no aumento da demanda por aprendizado, propiciando o surgimento de novos espaços para a circulação de livros didáticos (LDs), fato que configura um terreno de disputas editoriais – econômicas e de sentidos –, por um mercado que se tornou altamente rentável.

Neste capítulo, pretende-se reconstruir a trama das transformações do mercado editorial de livros de espanhol, buscando acompanhar os movimentos que ao longo das últimas décadas foram delineando sua atual configuração: um mercado editorial cindido para atender as demandas de dois âmbitos de ensino diferenciados, o formal e o não formal²²⁴. Busca-se aqui iluminar

* Doutoranda em Letras pela USP. Contato: lausoko@gmail.com

224 Quando nos referimos ao âmbito formal, estamos pensando, especificamente, na escola pública (e no Ensino Fundamental e Médio). Não



esse período no qual a produção e a circulação de LDs adquirem um novo contorno e uma nova dinâmica de funcionamento, para abordar, de modo mais específico, a produção espanhola que, de maneira quase hegemônica, atende o âmbito não formal do ensino da língua, tentando compreender os efeitos ideológicos dessa situação.

A hipótese é que as representações projetadas por esses livros produzidos na Espanha, que circularam (e ainda circulam) de forma massiva no Brasil, produzem e reproduzem uma memória local (inseparável das circunstâncias e do contexto de produção), que é a memória que atravessa o ensino de línguas na União Europeia. Se por um lado, isso tem um efeito sobre o real do ensino da língua no Brasil, afetando-o; por outro, também contribui, dialeticamente, à naturalização desse funcionamento, promovendo a existência e circulação não problematizada desses livros que transportam uma memória específica e um modo específico de conceber o ensino da língua.

Num primeiro momento, apresenta-se aqui a rede de relações que constitui as condições de produção dos livros, buscando compreender, dentro do contexto nacional e internacional, i) o funcionamento das representações sobre a língua espanhola,

contemplamos o ensino formal privado, devido à autonomia que caracteriza o funcionamento das escolas particulares tanto na formulação das diretrizes e formatos dos cursos, quanto na escolha dos materiais didáticos a serem utilizados. Já ao falarmos do âmbito não formal, pensamos em “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (GADOTTI, 2005, p. 2). Assim, estariam contemplados os vários formatos de práticas de ensino/aprendizagem em escolas de línguas e institutos de idiomas, em universidades (através dos diversos cursos de extensão oferecidos) e empresas, e os mais variados tipos de aulas particulares, sejam individuais ou grupais: aulas procuradas por alunos de graduação e pós-graduação, por professores universitários e pesquisadores, por profissionais das mais diversas áreas etc.

ii) a legislação vigente, iii) os documentos reguladores, e iv) as questões da política educativa e econômica do governo brasileiro que entraram em “sintonia” com a política exterior linguística e econômica do governo espanhol. Em seguida, apresentam-se certos aspectos da entrada dos livros espanhóis no Brasil e elementos que – nessa conjuntura – ajudam a entender os possíveis efeitos que essa importação produz, não só no setor editorial nacional, mas também nas relações de força na disputa dos diversos espaços/mercados de circulação de LDs. Por último, ilumina-se o “Quadro Comum de Referência Europeu para as línguas”, documento da política linguística da União Europeia, que a partir da sua vigência em 2001 teve uma forte determinação sobre a produção de livros e que, como se disse, atende de forma quase hegemônica o âmbito do ensino não formal de língua. Buscamos, assim, refletir também sobre as contradições que surgem quando um documento produzido em outro espaço de enunciação “orienta” a produção de livros que, ao circular no Brasil, estão destinados, majoritariamente, a alunos brasileiros.

Em síntese, abordamos um campo de reflexão glotopolítica²²⁵: o processo de gramatização²²⁶ da língua espanhola no Brasil em um

225 Este trabalho se inscreve nos debates propostos pela Glotopolítica, uma perspectiva que estuda as múltiplas intervenções que podem ser exercidas no espaço público da linguagem, sejam elas conscientes ou não. Não só as intervenções em sentido estrito como legislações, resoluções etc., mas também, aquelas que se apresentam de outros modos, como a elaboração e circulação de instrumentos linguísticos (no nosso caso específico, LDs e documentos reguladores). As análises buscam desvendar os diferentes modos em que as práticas linguísticas e as ações sobre as línguas participam na conformação, reprodução ou transformação das relações sociais e das estruturas de poder (ARNOUX, 2000, 2008; ARNOUX; NOTHSTEIN, 2014).

226 Segundo Auroux, a gramatização “é o processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias [...]: a gramática e o dicionário” (2009, p. 65). Orlandi (2001) ressignifica e amplia o espectro

período determinado. Articular essa perspectiva à Análise de Discurso materialista permite compreender os instrumentos linguísticos como discursos (construções históricas e linguísticas), por meio dos quais o Estado e diversos setores e instituições da sociedade civil intervêm no espaço público da linguagem (ARNOUX, 2000, 2008) ao projetar uma série de representações sobre a língua (variedade, norma, forma etc.), sobre os espaços e o mundo construído, sobre os sujeitos envolvidos (aprendizes e professores) e sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem. Essas representações ultrapassam amplamente o terreno do linguístico e configuram a dimensão ideológica que atravessa a produção de LDs.

1 Expansão do espanhol: representações da língua a partir dos anos 1990

Dentro de uma contextualização ampla, a queda do Muro de Berlim (1989) – símbolo da Guerra Fria e de um mundo polarizado – é o acontecimento que dá início a esta reflexão. Embora não se trate de reconstruir o cenário político dessa época, não podemos ignorar o impacto específico que esse fato histórico teve na intensificação do processo de “globalização”, e esta, na circulação e nas relações entre as línguas. A década de 1990 produziu mudanças significativas no mundo, que afetaram a economia e instauraram uma nova ordem mundial. Foi a década das políticas neoliberais que causaram, como nunca antes, uma mercantilização e uma privatização de diversas áreas da vida, levando a um individualismo extremo e à naturalização das desigualdades²²⁷.

de “instrumentos linguísticos”, passando a se referir não só às gramáticas e dicionários, mas às diversas instâncias de instrumentalização de uma língua, que inclui dentre outros os LDs.

227 Sobre esta afirmação ver Hobsbawm (1995), especialmente o capítulo 14: “As décadas da crise”, e o 19: “Rumo ao milênio”. O autor, ao estudar o que

O desenvolvimento do capitalismo, nesses termos, exigiu também a formação de integrações regionais, necessárias para o desenvolvimento econômico. Tais integrações, vinculadas ao próprio processo de globalização, passaram a marcar as novas relações entre os países. Nesse processo, são colocadas em movimento as dimensões planetárias dos negócios, das finanças, do comércio e do fluxo de informação (BAUMAN, 1999), aumentando velozmente a circulação e coexistência das línguas e as colocando como mais um bem de consumo e de mercado: uma “chave para o sucesso” (PAYER, 2005).

Na mesma direção, Zoppi-Fontana sustenta que as línguas se transformaram em mercadorias, isto é, “o mais novo e rentável bem de capital cuja posse seria necessária para que o indivíduo contemporâneo possa se inscrever enquanto sujeito de Mercado no mundo globalizado” (2009, p.37). A estudiosa afirma que esse processo, por ela designado como “mercantilização das línguas”²²⁸,

ele mesmo designa como “breve século XX”, indica que a crise desatada pela queda do Muro demonstrou o colapso do modelo ultraliberal e do soviético, provocando uma desorientação sobre o que poderia chegar a ser uma alternativa convincente e criando uma economia mundial que se desenvolvia pela geração das desigualdades (1995). Para o estudioso, aqueles anos provaram “que o grande problema político do mundo não era como multiplicar a riqueza das nações, mas como distribuí-la em benefício de seus habitantes” (ibid. p. 555). Orlandi (2011b) sustenta, nessa mesma direção, que com a queda do Muro tem-se a ilusão de que o mundo é Um; e numa interpretação análoga à de Hobsbawm, aponta para o fato que a aparente unificação planetária esconde profundas disparidades, e ainda, que nesses anos as centralidades se reforçam e a competitividade se exacerba. Ver também Chesnais (2005).

228 O trabalho citado se inscreve nos estudos que a autora e um grupo de pesquisadores desenvolveu em torno da promoção internacional do português, especialmente no reconhecimento de “O português do Brasil como língua transnacional” – título do livro no qual se publica o capítulo do qual extraímos a citação.



afeta a produção de imagens sobre as mesmas (ibid. 36-37). No caso do espanhol, esse processo se materializa, segundo Del Valle (2007), na concepção da língua como “recurso econômico” – dentro de uma política que se conhece como pan-hispânica²²⁹. Essa concepção, ainda segundo o autor, naturaliza as inversões e intervenções da Espanha na América (ibid.), organiza uma indústria em torno do ensino de espanhol como língua estrangeira (ARNOUX, DEL VALLE, 2010), e reforça a sua promoção por instituições como a *Real Academia Española* (RAE) e o *Instituto Cervantes*, que a consideram como uma valiosa mercadoria linguística (DEL VALLE, 2011).

Assim, vai se materializando no discurso uma ideologia própria da contemporaneidade, passível de ser rastreada em diferentes espaços sociais. E, em seu funcionamento, essa ideologia também impõe novos sentidos aos sujeitos – uma nova relação com o tempo: mais velocidade, urgência e produtividade (KEHL, 2009) –, às línguas e aos seus processos de aprendizado. Esse processo de transformação produz efeitos e deixa suas marcas no setor de ensino de línguas (em expansão), visíveis nas propagandas das

229 O movimento pan-hispânico designa uma comunidade transnacional baseada em vínculos idiomáticos, históricos, religiosos e sociais. Depois da perda da maior parte das colônias americanas, no século XIX, a Espanha começou a repensar sua aproximação estratégica com os novos países, tentando reconstruir o imaginário de uma comunidade que uniria todas as repúblicas e de cuja consolidação a Espanha obteria consideráveis benefícios (ARNOUX, DEL VALLE, 2015; SEPÚLVEDA, 2005). A língua comum (e compartilhada) permitiria ativar essa unidade entre espanhóis e latino-americanos. A projeção desse imaginário coexistiu sempre com grupos de resistência que viam nessa política a permanência do espírito expansionista espanhol e o produto de uma política neocolonial por meio da qual a Espanha assumiria uma missão tutelar como uma forma de manter e recuperar a sua preeminência política e econômica na América (SEPÚLVEDA, 2005; CIFUENTES, 2015). Ver também Del Valle e Villa (2005), Del Valle (2007), Arnoux e Del Valle (2010), Fanjul (2011).

escolas de idioma das diferentes mídias, nas próprias práticas de ensino e, também, nas produções editoriais de LDs.

Nota-se que a partir desses anos o processo de globalização tem uma alta incidência sobre o lugar que as línguas ocupam como estrangeiras, outorgando-lhes um novo *status* e gerando novas demandas. A língua espanhola não ficaria alheia à essa conjuntura histórica que a vincula a novas representações. Nesse sentido, pode-se afirmar, com base em observações realizadas por Celada (2002), que estamos diante de uma nova cena na qual o espanhol também passa a ser projetado mediante sentidos que o vinculam a uma língua “veicular”²³⁰, necessária para a “circulação” e para “os negócios”, aspectos que contribuem para que se configure com mais força como uma “língua estrangeira que merece ser estudada”²³¹. No início do século XXI, seu estudo (“domínio”) torna-se parte das novas exigências.

Nesse contexto, a criação do Mercosul, entidade supranacional, e seu funcionamento, também tiveram certos efeitos na produção de novos sentidos para o espanhol no Brasil. Em 13 de dezembro de 1991, os Ministros de Educação da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, levando em consideração os objetivos do Tratado de Assunção assinado em 26 de março de 1991, declaram,

230 Celada (2002) define “língua veicular” com base na conceitualização de “modelo tetralinguístico” formulado por Deleuze e Guattari. “Língua veicular” diz respeito aos seguintes sentidos: “troca comercial”, “comunicação”, “intercâmbio”, “negociações”, que se “desterritorializa” (e desterritorializa os sujeitos da linguagem) em direção a um espaço mais amplo, além do vernacular. A obra citada por Celada é: DELEUZE G.; GUATTARI, F. Kafka: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

231 Segundo Celada (2002, p. 42), a série de sentidos instalada na memória discursiva no Brasil sobre o espanhol estava vinculada a uma “ilusão de competência espontânea”, e à necessidade de apenas estudar uma espécie de lista ou de dicionário de bolso de falsos cognatos.

no art. 4 do Protocolo de Intenções “[...] el interés de difundir el aprendizaje de los idiomas oficiales del MERCOSUR - español y portugués - a través de los Sistemas Educativos; formales, no formales e informales”²³².

É possível depreender a partir desse fragmento do Protocolo, inclusive pela ressonância política de sua enunciação, a vontade de ressignificar as línguas da região. Nota-se, assim, o compromisso dos Estados-membros em difundirem as línguas oficiais, que naquele momento eram o português e o espanhol. No Brasil, desde a assinatura do protocolo até os dias de hoje, o Estado vem de fato realizando ações na gestão do ensino formal da língua, especialmente por meio de leis, decretos e programas (aos quais nos referiremos no próximo item), que têm impactos e produzem novos sentidos sobre o ensino e a produção editorial. No entanto, não ficam claras as medidas tomadas para difundir o que o artigo 4 do Protocolo apresenta como *Sistemas educativos no formales e informales*: âmbitos específicos que, ao não serem ocupados – ao menos em parte – por instâncias estatais, ficaram (e ficam) em mãos da iniciativa privada, movida pelo capital e pelos interesses comerciais.

Os novos sentidos que na conjuntura daqueles anos se instauram para a língua espanhola impulsionam um aumento de sua demanda no Brasil. Assim, naqueles anos, na cidade de São

232 Como gesto glotopolítico, tomamos a decisão de não traduzir as citações em espanhol, buscando sensibilizar os leitores para o tratamento particular que este par linguístico (português/espanhol) deveria receber na integração regional da América do Sul. Já foram tomadas na região algumas decisões de política linguística nessa direção: em setembro de 2015, o Ministério de Educação da República Argentina aprovou uma resolução em favor do projeto de integração regional, permitindo que os trabalhos finais de pós-graduação sejam escritos e defendidos em português (LAURIA, 2017).

Paulo²³³, por exemplo, instalam-se algumas escolas de línguas ou as já existentes introduzem o espanhol para atender à nova demanda. É também nesse momento que chega ao Brasil o Instituto Cervantes, instituição que depende do Estado espanhol²³⁴ e a partir da qual se irradiam e ramificam ações da política linguística espanhola. O seguinte quadro permite visualizar a concentração da inclusão do espanhol nas escolas e institutos de línguas na década de 1990, permitindo constatar a ampliação mencionada:

233 Na dissertação de mestrado, desenvolvida e defendida na Universidade de São Paulo (SOKOLOWICZ, 2014), a pesquisa mais pontual e específica foi realizada na cidade de São Paulo.

234 Segundo consta no site do Instituto Cervantes, com sede em São Paulo, essa instituição foi criada “por España en 1991 para promover, enseñar español y difundir la cultura de España y de los países hispanohablantes”. E, de acordo com o registrado na mesma página, o Instituto iniciou as atividades em São Paulo, em 1998, com cursos de didática e metodologia para professores de espanhol. Já os cursos de língua tiveram início em 2002. Disponível em: <http://saopaulo.cervantes.es/es/sobre_nosotros_espanol.htm >. Acesso em: 11 fev. 2014. Cabe observar que o Brasil foi um dos focos da expansão internacional do Estado espanhol e um dos “produtos” contemplados nesse movimento era a língua a ser ensinada como estrangeira. Segundo Del Valle e Villa (2005, p. 198), “la campaña lingüística brasileña forma parte de un amplio proyecto de planificación del estatus internacional del español y se lleva a cabo en estrecha relación con los responsables de la política exterior de España”. Os autores apontam ainda que a despeito das referências à língua como patrimônio cultural da Espanha e do mundo hispano, os objetivos e estratégias para a promoção internacional do espanhol – financiada pelas multinacionais espanholas – respondem, fundamentalmente, a motivações econômicas e a uma lógica mercantil (ibid.).

QUADRO 01: O espanhol no ensino não formal na cidade de São Paulo²³⁵.

Escola	Ano de criação	Incorporação do espanhol
YAZIGI	1950	1992
SENAC	1953	1993
FISK	1958	1984
CNA	1981 ²³⁶	1996
SEVEN	1987	1992
WISARD	1987	2002
INSTITUTO CERVANTES	1991	2002

Um pouco antes da incorporação do espanhol por parte das escolas e instituições mencionadas, outros acontecimentos, embora em âmbitos diferentes, parecem ser significativos para compreender-se a expansão dos espaços de circulação da língua. São eles: a criação dos Centros de Estudo de Línguas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (CELS) em 1987; a chegada da Consejería da Espanha em 1988; a inauguração do Memorial

235 Numa época anterior a esse momento de expansão tratado no quadro, existiram três escolas que tiveram um caráter pioneiro no que diz respeito ao ensino de espanhol: Idioma-Centro de Línguas que funcionou de 1977 a 1986, a Escola Enterprise Idiomas, de 1984 a 1999, e Hispania Línguas Latinas, que inaugurou as atividades em 1988 e continua em funcionamento. Cabe observar também que em 1988 o Colégio bilíngue português/espanhol Miguel de Cervantes, fundado em 1978, começou a oferecer os cursos extracurriculares para a comunidade.

236 A escola foi criada em Porto Alegre em 1973.

da América Latina em 18 de março de 1989, um espaço altamente simbólico, cujo projeto cultural desenvolvido pelo antropólogo Darcy Ribeiro “nasceu com a missão de estreitar as relações culturais, políticas, econômicas e sociais do Brasil com os demais países da América Latina”²³⁷; e, por fim, a inauguração da filial brasileira do *Fondo de Cultura Económica de México*, em 21 de junho de 1991.

Embora muito diversas, tais instituições auxiliam a dar visibilidade ao espanhol, língua que vai paulatinamente adquirir outro lugar no imaginário e outra presença na cidade de São Paulo, no respectivo Estado e no Brasil. Nesse sentido, ainda caberia mencionar a incorporação do espanhol entre as opções de língua estrangeira para o vestibular, uma medida que teria sido fundamental para que a língua passasse a fazer parte do currículo de muitas escolas, especialmente das instituições privadas de Ensino Médio (FREITAS, 2010). Essa nova cena intensificou-se, sobretudo, com a entrada massiva das multinacionais espanholas no mercado brasileiro (CELADA, 2002), produzindo um aumento significativo do ensino do espanhol em diferentes instâncias²³⁸.

Para avançar na compreensão da configuração de um mercado editorial atualmente cindido para atender às demandas do ensino

237 De acordo com formulações encontradas no site da instituição. Disponível em: <<http://www.memorial.org.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

238 Isso se concretiza em aulas particulares em geral, aulas oferecidas pelas empresas aos seus funcionários pelas novas necessidades e urgências do mercado e as oferecidas em institutos e escolas de línguas. Também a partir dessa década, e com um forte efeito na seguinte, intensificou-se o intercâmbio entre diversas instituições, universidades e empresas da América Latina, o que implicou um número cada vez maior de parcerias, seminários, congressos, grupos de trabalho e intercâmbios internacionais de estudantes e pesquisadores. Embora não possamos separar a última afirmação dos posteriores movimentos de internacionalização das instituições, em nossa dissertação de mestrado mapeamos alguns fatos de diversas áreas que registram este aumento (SOKOLOWICZ, 2014).

formal e não formal apresentamos na próxima sessão duas questões que tiveram início durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002): aspectos de uma política econômica que favoreceu a entrada e expansão do capital espanhol no Brasil, e o seu impacto no mercado editorial; além de uma série de documentos emanados do Estado brasileiro que têm um impacto no ensino da língua e nos LDs que começam a ser produzidos para atender as demandas da escola pública²³⁹.

2 Política econômica e educativa: efeitos na circulação de LDs e na configuração de mercados hegemônicos

Na década de 1990, parece ter havido uma conjuntura favorável aos investimentos estrangeiros devido às políticas de privatização e desregulamentação comercial, iniciadas pelo governo de Collor de Mello e aprofundadas pelo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), redefinindo o lugar ocupado pelo Estado. Para esses governos, os investimentos estrangeiros tinham um papel importante no desenvolvimento, fato que estava em consonância com as políticas impulsionadas pelo governo espanhol que, frente à crise e esgotamento de mercados europeus no final dos anos 1980, sai à conquista de novos mercados (CASSIANO, 2007). Segundo a mesma autora, entre 1998 e 2000, a Espanha foi o maior investidor estrangeiro no Brasil, saltando dos 0,6% do capital estrangeiro investido em 1995, para 7,7% no ano seguinte e para 32% em 2000.

Nesse contexto, no começo do século XXI estavam dadas as condições para a entrada de grandes grupos da indústria editorial espanhola. Entre elas, a Santillana, pertencente ao Grupo Prisa,

239 Especialmente o que se refere ao âmbito educativo, essa política tem uma continuidade durante as duas presidências de Luiz Ignácio Lula da Silva (2003-2011).

um dos maiores conglomerados de mídia do mundo, que chegou em 2001 e comprou a Editora Moderna (uma das três maiores editoras didáticas do Brasil); a Planeta e a SM, que se instalaram em 2003²⁴⁰. A chegada das editoras espanholas não esteve alheia à promessa de grandes lucros que a expansão do Programa Nacional do Livro Didático²⁴¹ (PNLD), produzida durante o governo de FHC, potencializara como possibilidade comercial. Em entrevista realizada com Cassiano em 2014, a pesquisadora afirma que de 1 bilhão de reais investidos no PNLD pelo governo federal em 2012, 220 milhões de reais foram destinados à Editora Moderna, que já tinha sido comprada pela espanhola Santillana²⁴².

240 A chegada das editoras espanholas não foi um acontecimento isolado; o capital espanhol já estava presente em outros segmentos como o de telefonia (Telefônica), o de energia (Endesa e Iberdrola), o financeiro (Santander), e o de hotelaria (Sol Meliá) (CASSIANO, 2007).

241 O PNLD é um programa do Ministério de Educação que após publicação de edital, seleciona LDs de diversas áreas do conhecimento para serem distribuídos de forma gratuita entre os alunos da rede pública. Segundo Cassiano (2007), o PNLD existia desde 1937 com um formato bem diferente e tinha passado por uma reforma importante em 1985, com a redemocratização do país. Contudo, tomou novos rumos a partir de 1996, momento em que se amplia o público alvo e o Estado passa a garantir a distribuição gratuita para todos. Segundo dados extraídos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE – Ministério de Educação e Cultura), a partir de 1995 se universaliza de forma gradativa a distribuição do livro didático no ensino fundamental. Nesse ano, são contempladas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Em 1996, a de Ciências e, em 1997, as de Geografia e História. Assim, o PNLD já fazia parte do horizonte de negócios dos grandes conglomerados e a língua estrangeira – Inglês e Espanhol – passaria a ser, vários anos depois, mais uma oportunidade para as editoras de realizar transações comerciais significativas com o governo federal. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

242 Os dados permitem compreender que os grandes conglomerados editoriais estrangeiros, movidos por interesses comerciais específicos, estão inseridos



Ao mesmo tempo, acompanhando o movimento da economia mundial, produz-se nesses anos, no setor editorial brasileiro, a passagem das pequenas empresas familiares aos grandes grupos editoriais²⁴³. Toda essa série de transformações imprime ao mercado editorial outro ritmo, altos investimentos que criariam uma maior competitividade, assinalando que o mercado editorial brasileiro de LDs no final da década de 1990 se apresentava como extremamente atrativo para os conglomerados editoriais – nacionais e estrangeiros muitas vezes já fusionados – especialmente pelo PNLD e a consequente compra de livros por parte do Estado.

De nossa perspectiva, além da abertura econômica ao mercado internacional, com as subsequentes privatizações e chegada dos conglomerados editoriais, outros acontecimentos do âmbito educativo tiveram efeitos na progressiva cisão que foi se produzindo no mercado editorial ao longo das últimas décadas. Entre eles, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 – que deu ao governo federal o papel central na coordenação e formulação de políticas nacionais de educação –, e a Lei 11.161/05²⁴⁴, que estabelece a oferta obrigatória da língua espanhola no Ensino Médio e a matrícula optativa por parte do aluno. Essas duas leis dão lugar a diversos documentos de referência para o sistema educativo brasileiro que afetarão diretamente e de modos

no Programa Nacional do Livro Didático, uma política pública do Estado brasileiro. Para mais informação, ver entrevista com Cassiano em: <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/o-interesse-%E2%80%A8e-comercial/>.

243 A pesquisa de Cassiano (2007, p. 12) registra alguns desses casos: a Saraiva compra a Atual (1998), aumentando expressivamente sua participação no mercado educacional e a Formato (2003). A Abril adquire o controle da Ática e da Scipione (2004); a FTD compra a Editora Quinteto (1997).

244 Este artigo foi escrito antes da aprovação da Lei 13.415/2017 que revogou a Lei 11.161 de 2005.



diferentes a produção de LDs dirigidos à educação formal. Referimo-nos à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) como efeito da Lei de 1996 e às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), em virtude da Lei de 2005 que também promoveu, em certa medida, que poucos anos depois a língua espanhola fosse incorporada ao PNL D – ao incluir a avaliação de coleções didáticas de língua estrangeira.

Nesse contexto, no qual se combinam aspectos econômicos e do âmbito educativo, outros dois acontecimentos são especialmente significativos pelo impacto que têm nas transformações operadas no mercado editorial e na sua progressiva cisão. Por um lado, a entrada massiva de LDs espanhóis (a partir dos anos 1990) que começam a ocupar os novos espaços abertos por demandas emergentes para as quais, de uma perspectiva editorial, não havia materiais disponíveis. Por mais de uma década (1990-2002), os livros importados atenderam aproximadamente 85% da demanda total de livros²⁴⁵. Embora essa hegemonia fosse perdendo força no âmbito

245 Devido à ausência de registro escrito de dados, especialmente no final dos anos 1980 e começo dos anos 1990, realizamos conversas com diversas pessoas que atuaram no campo do mercado editorial e que foram sumamente importantes para a pesquisa. Foram elas: Sara Ganimian Tcharkhetian, da Livraria e distribuidora Disal (representante exclusiva de Edelsa), Antonio Dormal, de SBS (representante de Sgel) e Bernardo Gurbanov, da Livraria e distribuidora Letraviva. A editora Santillana, por sua vez, não aceitou a realização de um encontro presencial. Também conversamos com Monica Rodrigues de Lima, editora-assistente responsável pelas obras de espanhol do selo Atual e com Víctor Barrionuevo, da *Librería Española e Hispanoamericana* quem atuou intensamente no momento da chegada dos primeiros livros espanhóis ao Brasil. Todas as conversas foram realizadas em São Paulo. Vale esclarecer que entendemos as “conversas” como um dispositivo mais flexível que uma entrevista estruturada para estabelecer a interlocução. Embora se parta de uma série de perguntas, este dispositivo permite transitar por trajetos menos controlados da memória discursiva.

do ensino formal da língua, ela não perdeu seu protagonismo no âmbito não formal, atendido majoritariamente até hoje por livros pensados e produzidos na Espanha. Por outro lado, a presença mais explícita do Estado brasileiro que, com a promulgação de diversas leis, documentos e a implementação de certos programas, vai assumindo com mais força a gestão do ensino formal da língua e produzindo, aos poucos, um impacto na produção editorial. Essa divisão se consolida e se faz mais evidente, sobretudo, a partir de 2009, quando o PNLD passa a incluir em sua avaliação as coleções didáticas de língua estrangeira.

Até aqui, apresentamos diversos aspectos da rede complexa de condições de produção, que tiveram efeitos na configuração de um mercado editorial dividido que se pode sintetizar da seguinte forma²⁴⁶: de um lado, a produção dirigida ao ensino formal, bastante marcada pelos PCNs, as OCEM e, mais recentemente, pelo PNLD. Trata-se, especialmente, de LDs produzidos por editoras nacionais que, nesse período, passaram a formar parte de conglomerados editoriais internacionais: um setor do mercado editorial que consolida o governo brasileiro como o principal comprador de livros do país (CASSIANO, 2007) e o segmento dos didáticos como o mais rentável²⁴⁷. De outro lado, o setor que atende ao ensino não formal da língua, na sua grande maioria produções espanholas, que a partir de 2001 passam a estar marcadas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação (QECR).

246 Evidentemente existem outras variáveis e uma produção importante que aqui não está contemplada: os livros que atendem o ensino regular privado, a produção que alguns institutos de línguas fazem para seus próprios cursos etc.

247 Essa rentabilidade tem um tom decisivo na chegada das editoras espanholas. Outro dado importante é que uma das exigências do Banco Mundial para conceder empréstimos aos países em desenvolvimento era a de que houvesse investimentos em programas de LDs (CASSIANO, 2014).

Como vemos, emerge assim um mercado editorial cindido e marcado pelo modo como se dá a gestão da língua em cada um dos âmbitos de ensino que atende. A produção editorial dirigida a tais âmbitos (o formal e o não formal) está regulada por documentos produzidos em diferentes espaços de enunciação, que se inscrevem em domínios de dizeres e saberes diferentes. Isto, de acordo com formulações de Pêcheux (1988), poderia nos levar a falar em formações discursivas também diferentes. Trata-se, em linhas gerais, de dois modos diferentes de conceber a língua, o sujeito, e de significar o próprio processo de ensino, isto é, processos de gramatização concebidos a partir de políticas para as línguas também diferentes, fato que tem um impacto na forma como os livros se materializam²⁴⁸. As reflexões propostas tentam desestabilizar a naturalização da forma desse mercado, a ideia de normalidade, de que é assim e só poderia ser assim e, fundamentalmente, a naturalização do funcionamento do mercado editorial que atende ao âmbito não formal do ensino da língua, um âmbito que, como dissemos, está afetado há mais de duas décadas pelo modo específico como é pensada a produção de instrumentos linguísticos para o ensino de línguas na União Europeia.

Claramente, essas são duas formas diferentes de se entender o que implica o processo de ensino-aprendizado de uma língua estrangeira. Apesar dessas diferenças significativas nas produções editoriais, que atendem cada um dos dois âmbitos aos quais nos referimos, defendemos a hipótese de que em cada um deles foi se instalando uma hegemonia de mercado. Pensamos em hegemonias porque, a despeito da natureza, origem e configuração diferentes, em ambos os casos estamos diante de uma força que opera sobre um plano de diferenças (GRAMSCI, 2013). Nos dois casos, portanto, existe uma situação na qual uma particularidade no modo de

248 Sobre esta afirmação, ver Sokolowicz (2014).

configurar os livros e o processo de ensino-aprendizado assume a representação de universalidade, fato que traz a eliminação das diferenças na circulação de sentidos.

Embora o foco do trabalho esteja voltado, neste ponto, para refletirmos sobre as implicações ideológicas da hegemonia instalada no âmbito não formal (a qual nos referiremos nos próximos itens), vale a pena fazermos alguns esclarecimentos sobre os aspectos que nos levam a falar em “hegemonia”, também no âmbito formal.

Entendemos que na escola pública (identificada como âmbito formal do ensino da língua), a seleção de livros a partir do edital do PNLD, levada adiante por uma comissão avaliadora, vem consolidando um modelo e um olhar particular sobre o processo de ensino-aprendizado da língua. Isso é percebido pelos baixos índices de obras aprovadas e pelas análises que contrastam as duas edições acontecidas em cada um dos níveis de ensino: no Fundamental II e no Ensino Médio. Vejamos, sinteticamente, alguns dados. No Fundamental II, foram aprovados 2 livros de 11 em 2011 (18,2%) e 2 de 15 em 2014 (13,3%). Por sua vez, no Ensino Médio, aprovaram-se 3 de 12 em 2012 (25%) e 2 de 13 em 2015 (15,4%). A porcentagem mais baixa de aprovação nas segundas edições de cada nível de ensino reforçaria a afirmação realizada pela própria comissão de avaliação do programa no Congresso de Professores de Espanhol (São Carlos/SP, julho de 2015), sobre a projeção e a caminhada na direção de um livro “ideal”.

A procura desse livro ideal, que deixa de fora o que não se encaixa nessa projeção, fica mais clara quando vemos que os livros aprovados na primeira edição, são reprovados na segunda, três anos depois. Falar em livro ideal, do nosso ponto de vista, implica falar em hegemonia de pensamento, instalando uma particularidade como universal – essa força que atua sobre um plano de diferenças, nas palavras de Gramsci (2013) – que não contemplaria a diversidade de caminhos e de possibilidades para pensar e conceber um livro

didático e as diversas possibilidades e caminhos para conceber o próprio processo de ensino-aprendizagem. As análises que nos levaram a essa afirmação trazem à tona as contradições que surgem quando são cotejados os números tão baixos de aprovação com premissas do próprio programa, presentes no edital de convocação do PNLD e no guia que apresenta os livros selecionados. Esse fato cria um paradoxo entre o discurso da pluralidade e diversidade que atravessa os documentos mencionados, e o fechamento de sentidos, e a uniformização que surge dos pouquíssimos livros aprovados.

A diversidade e a heterogeneidade constitutiva de toda prática de linguagem, as quais se referem os documentos, entrariam em confronto com uma baixa seleção, o que mostraria o sentido unívoco na seleção dos livros e, conseqüentemente, na forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem da língua. A comissão de avaliação fixa exaustivamente, por meio de um guia com 65 perguntas, o que necessariamente deve estar nos livros e o modo como trabalhá-lo, como se de fato pudesse haver uma única forma de conceber o trabalho, de formar um leitor crítico, de desenvolver a cidadania, e de pensar o trabalho com as línguas e as culturas. O que não responde à ficha de avaliação pareceria não existir como possibilidade de concepção e reflexão. Em um país de dimensões continentais como o Brasil, o discurso da diversidade e daquilo que deveria ser sócio-historicamente situado (como se anuncia no Programa), só poderá ter uma existência verdadeira se, na extensa geografia na qual acontece o ensino de línguas, é contemplada a diversidade que esse ensino deveria pressupor²⁴⁹. Nesse sentido, aderimos às palavras de Cassiano (2014):

249 Não sendo o foco principal do capítulo, aqui apresentamos apenas um esboço das análises. Fizemos duas incursões neste tema: no I Simpósio de Glotopolítica e Integração Regional (Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, novembro de 2015) e no III Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul (Universidade Federal de Santa Catarina,

Trabalhei com formação de educadores e falava: você tem livros com aportes mais tradicionais e outros com novas abordagens e deve escolher aquele com o qual se sente mais confortável para fazer o melhor trabalho possível. Esse processo de escolha acaba sendo também formativo. O educador tem de refletir, analisar diante do livro usado anteriormente os objetivos atingidos e quais são as possibilidades.

Para a educadora, a formação de professores ganha um lugar de destaque, e o professor, a autonomia de poder resolver entre uma diversidade (inclusive conceitual e metodológica) de opções. Algo que acontece em outras áreas, nas quais a aprovação de livros com diversos enfoques metodológicos é muito alta, parece interdito na seleção de livros de língua estrangeira, impondo olhares parciais e particularidades que configuram concepções hegemônicas²⁵⁰.

Vejam, em seguida, a entrada da produção espanhola e o modo como vem atendendo o âmbito do ensino não formal da língua, também de forma hegemônica.

Florianópolis, junho de 2016). Apesar de assinalarmos aspectos que nos parecem contraditórios, entendemos que no caso da implantação do Programa (PNLD), os debates estabelecidos entre as diferentes instâncias que participam (muitas vezes com visões contrapostas) – a governamental, a dos autores de LDs, a das comissões avaliadoras dos LDs, as de pesquisa e apresentações realizadas em diversos eventos, e a das Editoras –, vão dando forma a um terreno em construção que, apesar das críticas que realizamos, teve efeitos importantes nas produções editoriais.

250 Vale lembrar que em muitas das áreas contempladas pelo PNLD são aprovados quase 100% dos livros. Uma aprovação que inclui diferentes concepções no modo de pensar o trabalho específico na sala de aula.



3 Os livros espanhóis no mercado brasileiro: entrada e circulação

Como se disse, os deslocamentos na conjuntura histórica daquela época tiveram seus efeitos sobre a configuração e o funcionamento do mercado editorial: se nos anos 1990, as representações sobre a língua espanhola no Brasil mudaram, algo que exerceu um impacto sobre sua demanda, também houve um impacto sobre as representações dos livros que deviam intermediar as práticas dos novos estudantes. O que até então havia parecia não estar à “altura” dos novos desafios, criando-se a sensação de vazio e dando espaço à vinda e à expansão do que se apresentava como “novo”. O *Manual de español* de Idel Becker (1945), da editora Nobel, que até então tinha sido o livro de maior circulação e um dos que mais se utilizara para o ensino da língua, parecia, junto com os outros que estavam em circulação, não poder responder às demandas do ensino da língua nos novos tempos e nos espaços dos negócios, das transações comerciais, das informações e circulação. Em outra ordem de categorização, eles também pareciam não poder atender à “rapidez” exigida.

Vale lembrar que os livros espanhóis começam a chegar ao Brasil por meio de importações realizadas por diversas distribuidoras²⁵¹ já no final dos anos 1980. Três desses livros foram

251 De forma geral, as distribuidoras importavam os livros para serem distribuídos em um mercado de pequenas livrarias pulverizadas por todo o país. Segundo conversa com Bernardo Gurbanov, proprietário da Livraria Letraviva, o que mais vendiam naquela época eram livros de Psicanálise, Filosofia, das Ciências Humanas em geral e Literatura e, junto com essas obras, eram importados livros para o ensino de espanhol. Segundo Víctor Barrionuevo, as três distribuidoras mais significativas dessa época eram: a própria Letraviva, Livro Iberoamericano e Enterprise Idiomas. Esta última foi a primeira a vender LDs de forma massiva. Outro ponto importante de distribuição de livros foi a filial do Grupo francês Hatier-Didier, instalada em Curitiba.



Español 2000 (Sgel, 1981)²⁵², *Para Empezar* (Edelsa, 1984)²⁵³; *Esto Funciona* (Edelsa, 1985)²⁵⁴. Porém, é no começo dos anos 1990 que a entrada de produções espanholas adquire outras dimensões.

Se, por um lado, os novos livros carregam a promessa de “dar respostas” às novas demandas, eles também apresentam marcas que acompanham uma tendência geral de novas modalidades editoriais. Os novos livros trazem os avanços tecnológicos e as transformações operadas no setor editorial mundial que afetaram, nesses anos, o desenho gráfico geral: surgem as cores e as imagens das capas e, também, uma combinação de materialidades significantes nas atividades propostas no interior dos livros (imagem, desenho, áudio, texto). Se a fragmentação e a combinatória de materialidades que compõem o livro é uma realidade naquele momento, também é possível observar que desaparece como tendência a figura do autor único, substituído por uma equipe de autores, que, dentre outros efeitos e sentidos, aceleraria o processo de produção. Outra marca importante nessa passagem é o surgimento do guia dirigido ao professor, muito significativa para compreendermos as transformações das representações em jogo²⁵⁵.

Entre esses novos livros, destaca-se o *Ven* (1990)²⁵⁶, editado pela Edelsa, que chega ao Brasil no começo dos anos 1990, atendendo ao aumento da demanda e adquirindo a particularidade de ter sido “pioneiro” nessa época de mudanças nos paradigmas

252 Os autores são: J. Sánchez Lobato, N. García Fernández.

253 Os autores são: M. Peris, L. López, Sans Baulenas, M. Bleger.

254 Os autores são: M. Peris, Sans Baulenas.

255 São os livros espanhóis os que trazem primeiramente o guia, depois se generaliza e hoje, o próprio edital do PNLD o apresenta como um material que adquire um lugar importante na formação continuada. Embora não abordado neste trabalho, entendemos que estamos diante de um elemento/indício significativo da mudança de paradigmas.

256 Os autores são: F. Castro, F. Marin, R. Morales, S. Rosa.



editoriais. A baixa concorrência no mercado, no momento de sua entrada, permitiu um rápido aumento das vendas, de modo que o livro passou a ocupar um amplo espaço nesse mercado exigente de novos materiais. Víctor Barrionuevo da *Librería Española e Hispanoamericana* afirma que a partir de 1993, as importações do livro – exclusivas da distribuidora Enterprise Idiomas – foram realizadas via a filial do Grupo francês Hatier-Didier, instalada em Curitiba. Dos 500 exemplares de *Para empezar e Esto funciona*, importados no começo do processo, passou-se em poucos anos a 130.000 exemplares do *Ven* em 1997, a 140.000 em 1998, e a 131.000 em 1999²⁵⁷. A venda foi tão significativa que a Enterprise propôs à própria Edelsa fazer o livro com capas personalizadas para o CNA e o SENAC, duas importantes escolas de idiomas que o adotaram. Posteriormente, utilizou-se a mesma estratégia comercial com o livro *Planet@*, da mesma editora, personalizando as capas para os cursos da Yázigi.

Se nos referimos ao *Ven* como “pioneiro” de um período – designação que poderia representar a visão editorial – é porque sua chegada ao Brasil e sua distribuição/venda massivas, quase sem concorrência, parece ter chamado a atenção das editoras nacionais para a nova configuração do mercado editorial, o que nos leva a formular a hipótese de que especialmente esse livro (mas provavelmente não só ele) teria funcionado como um elemento disparador de produções nacionais. Basta verificar as datas dos primeiros livros de espanhol de algumas editoras importantes do setor, especialmente nesse novo paradigma editorial: a Scipione publica *Español sin fronteras* em 1993²⁵⁸; a Saraiva, *Hacia el español*

257 Segundo entrevistas realizadas com o livreiro e distribuidor em 2013 e 2014.

258 Autores: J. Sánchez Hernández; M. A. Jiménez García.



em 1996²⁵⁹; a Moderna, *Mucho, español para brasileños* em 1996; a Ática, *Espanhol série Brasil* em 2003²⁶⁰.

No recorte temporal abordado neste trabalho, as novas representações sobre a língua geram novas e diversificadas demandas, fato que se torna um dos eixos da competição entre as editoras, aumentando a produção e oferta de livros. Os investimentos econômicos por parte dos conglomerados editoriais a partir dos anos 2000²⁶¹ criaram uma concorrência acirrada e, nesse contexto, novas “estratégias de marketing” desenvolveriam certo culto pelo “novo”: um aspecto que se materializa nas diversas reformulações de livros²⁶². Também surgem no mercado demandas específicas: produções para crianças, adolescentes e adultos; livros dirigidos ao mundo empresarial e preparatórios para as provas de proficiência que se realizam para obter o *Diploma de español como lengua extranjera* (DELE)²⁶³.

Outra mudança significativa diz respeito aos títulos dos livros. De forma geral, os livros que circularam até final dos anos 1980 eram apresentados como gramáticas, manuais, compêndios, ou cursos práticos de espanhol ou de língua espanhola. O nome da língua constitui o núcleo do sintagma nominal do título, sobre o qual

259 Autores: F. Cabral Bruno; M. A. Mendoza.

260 Autor: I. Rodrigues Martín.

261 Vale lembrar que no setor nacional nessa época se produz a passagem das pequenas empresas aos grandes grupos editoriais que, conjuntamente com os conglomerados estrangeiros injetam no mercado quantias enormes de dinheiro, imprimindo outro ritmo aos negócios.

262 Para mais informações, ver Sokolowicz (2014), capítulo 2. O capítulo mencionado faz esse mapeamento, acompanhando a narrativa com os livros que vão surgindo, que vão “povoando” os novos terrenos e disputando os novos espaços de circulação de livros.

263 Um sistema de avaliação que faz parte do dispositivo atual da política linguística pan-hispânica implementada pela Espanha.

opera um processo de determinação por meio de um adjetivo que delimita e restringe sua extensão a partir de diversas perspectivas: uma temporal, como é o caso do *El castellano contemporâneo, Español atual*; e outra que se relacionaria ao “nível” da língua, *Español básico*²⁶⁴. Se nesses livros a designação da língua, “espanhol”, é parte central do título, nos anos 1990, ela aparece no que seria um complemento do título, tanto pela localização na capa, como pelo tamanho das letras. Nesse sentido, parece se privilegiar as designações vinculadas às discursividades de um mundo globalizado, fato que acaba significando essa língua: é o caso de *Planet@, Gente*; e, com certas especificidades, de *Socios*, um substantivo claramente restrito ao mundo dos negócios, e ainda de *Al día*, um marcador de tempo que significa a língua como atualizada, mas também entra em relações de sentido, com um interlocutor pensado como pragmático, com urgências de tempo no mundo dos negócios que precisam ser atendidas²⁶⁵.

264 Alguns exemplos são: Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros, Antenor Nascentes (1920); Manual de Español, Idel Becker (1945); El castellano contemporâneo (gramática y texto). Para uso de los colegios brasileños, de Candido Jucá Filho (1944); Español Básico, José Ramón Calleja Alvarez (1953); Manual de Español, Antonio C. Cortés (1960); Compendio de español, Aristóteles de Paula Barros (1968); Curso práctico de español, Francisco Frigério (1969); Español aplicado, de Juan J. Mouriño Mosquera (1973); Español Básico, María del Carmen Aladrén (1978); Español actual, María del Carmen Aladrén (1988). De modo geral, esses livros foram produzidos para o ensino formal da língua.

265 Alguns exemplos: - *Ven*, F. Castro, F. Marín, R. Morales, S. Rosa (Edelsa, 1990); *Planet@*, M. Cerrolaza, Ó. Cerrolaza, B. Llovet (Edelsa, 1998); *Al día*, curso superior de español para los negocios, G. Prost, A. N. Fernández (Sgel, 2003); *Socios*, curso básico de español orientado al mundo del trabajo, M. González, F. Martín, C. Rodrigo, E. Verdía (Difusión, 1999); *Gente*, E. M. Peris, N. Sans Baulenas (Difusión, 1997).

Vale mencionar que no transcurso das décadas em foco e em meio às disputas por conquistar novos espaços/mercados, aparecem também a *versión Mercosur* (*variantes Iberoamericanas*, segundo uma das capas) e a *versión brasileña* de livros espanhóis que inicialmente haviam sido produzidos para um “mercado global”, para qualquer estrangeiro. O emaranhado de relações e transformações, a competição característica do período e a pulverização de públicos e editoras também teriam funcionado como condições de produção da aparição de um novo sintagma ou de uma nova determinação na produção editorial, detectada no livro *Gente* que, a partir de 2007, circula no Brasil como um curso de espanhol para brasileiros²⁶⁶. Essa designação antecipa menos um sujeito da linguagem do que um universo de “público”, passível de consumir esse objeto (SOKOLOWICZ, 2014).

A entrada massiva de livros espanhóis a partir dos anos 1990, e todas as transformações operadas, foram configurando outra hegemonia: a das produções espanholas que atendem o âmbito do ensino não formal da língua. Embora existam muitos livros e editoras, a particularidade – que se espalha como universalidade – surge porque os livros carregam a memória do ensino de línguas na União Europeia: uma visão particular sobre as línguas/culturas, de acordo com o espaço geopolítico particular e com as políticas linguísticas pensadas naquele “espaço de enunciação” (GUIMARÃES, 2005, p. 18). Sobre essa hegemonia, cabem algumas observações.

No plano teórico, Franzoni (1992) indica que a abordagem “comunicativa” e “por tarefas” (que marcam essas produções de

266 Na dissertação de mestrado, analisamos a publicação de 1997 do livro *Gente* e as reformulações realizadas em 2004 e 2007, especialmente as implicações ideológicas da passagem de um “curso de espanhol para estrangeiros”, para outro “para brasileiros”. Essas análises correspondem aos capítulos 3 e 4 (SOKOLOWICZ, 2014).

forma importante) atribuem à língua o estatuto de instrumento de comunicação, exterior ao sujeito, o que acabaria incidindo sobre a própria amostragem de língua e de espaços que é feita nos LDs²⁶⁷. Os LDs que circulam atualmente no âmbito do ensino não formal de ELE, produzem um recorte do real, – organizando-o e estabilizando-o logicamente (PÊCHEUX, 2008) – o que projeta nos instrumentos linguísticos determinadas segmentações do que é reproduzido como “realidade”: a cidade e, dentro desta, locais específicos como shoppings, lojas, aeroportos, bares e restaurantes. Quando a “natureza” aparece, ela é colocada em relação com determinadas cenas ligadas a viagens e turismo, cristalizando e reproduzindo determinados imaginários que afetam os sujeitos envolvidos no processo. Desse modo, cabe perguntar sobre o mundo construído e as práticas discursivas propostas aos aprendizes que implicam certo agenciamento de formas linguísticas e certos recortes da língua como simbólico.

A partir de 2001, esses livros produzidos na Espanha trazem explicitada sua vinculação ao Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas, documento que determina o agenciamento de saberes gramaticais e o modo de trabalhar com eles. Essa vinculação, presente já nas capas e nas apresentações dos LDs (como um verdadeiro selo de garantia), obriga-nos a iluminar esse documento importante da política linguística que orienta o ensino de línguas do contexto

267 Essa concepção de linguagem tem, evidentemente, consequências metodológicas para o funcionamento das práticas. Historicamente, houve outros documentos e instâncias que regularam o aprendizado de línguas no contexto europeu. Como observa Franzoni, o Conselho de Europa, criado após a Segunda Guerra Mundial, elabora o *Threshold Level*, um documento de apoio para a elaboração de métodos e materiais comunicativos (1992). A autora, citando a Van Ek (1975) mostra que o perfil do aprendiz desses projetos é o de um visitante temporário ou o de um nativo que terá contatos temporários com estrangeiros. A autora acrescenta que “esse perfil explica o aspecto de “guia turístico” presente na maioria dos manuais ligados ao projeto (ibid.).

européu e que tem efeitos significativos ao ser “transportado”, conjuntamente com os livros, para o espaço de enunciação brasileiro.

4 O Quadro Comum Europeu de Referência: a circulação no Brasil

A partir de 2001, os livros espanhóis se vinculam ao Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação (2001), citado pela sua versão em espanhol, *Marco Común de Referencia Europeo* (2002)²⁶⁸. O MCRE refere-se à necessidade de intensificação da aprendizagem e do ensino de idiomas nos países membros da União Europeia, buscando propiciar maior mobilidade das pessoas por meio de uma base para o reconhecimento de certificados de línguas (2002). Esse parece ser um objetivo claro do documento, bem diferente dos apresentados pelos documentos produzidos pelo Estado brasileiro em aliança com equipes coordenadas por docentes universitários, o que faz com que sua textualidade esteja atravessada por sentidos vinculados a outras discursividades. O próprio documento apresenta, de modo claro, o espaço geopolítico sobre o qual legisla:

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se complace en poner a disposición de los profesionales de las lenguas modernas, en su versión en español, esta obra que, según todas las expectativas, marcará

268 Doravante referido como MCRE. O MCRE é um documento que significa as línguas, o sujeito e os processos de aprendizado em sua relação com o espaço europeu e com uma interpretação específica das “necessidades” do sujeito da linguagem nesse espaço. Foi uma iniciativa do Conselho de Europa, que publica o documento em inglês e francês em 2001. Seu título original é *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Council for Cultural Cooperation Education Committee Language Policy Division, Strasbourg).

las líneas generales de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa durante los próximos años (MCRE, 2002, p. IX, grifos nossos)²⁶⁹.

Em outra sequência, extraída da *Presentación* do documento, pode-se ler: “*El marco es el resultado de más de diez años de investigación exhaustiva llevada a cabo por un numeroso grupo de especialistas del campo de la lingüística aplicada*” (MCRE, 2002, p. IX, grifos nossos)²⁷⁰. A partir da forma bastante indeterminada de dizer “un numeroso grupo de especialista”, pode-se depreender que foram muitos os profissionais envolvidos na tarefa, embora

269 Todas as citações referem-se à versão em espanhol, que teve sua primeira edição em junho de 2002. Este é um entre muitos dos trechos do documento no qual se explicita o espaço europeu como sua área de atuação. Ou ainda: “*Se puede comprobar que el Consejo de Europa se preocupa por mejorar la calidad de la comunicación entre los europeos que usan distintas lenguas y tienen diferentes orígenes culturales*” (ibid. p. XVI, grifos nossos).

270 Em um trabalho escrito por Marta Baralo, da Universidad de Nebrija (Madrid), intitulado *Ecos del III Congreso Internacional de la Lengua Española* a autora cita Álvaro García Santa Cecilia, naqueles anos coordenador da *Orientación académica del Instituto Cervantes* para se referir aos aportes do MCRE: “*El Marco de referencia es el resultado de un trabajo colectivo en el que han colaborado responsables educativos, expertos, investigadores y profesores durante diez años, y entronca con la trayectoria de la acción institucional del Consejo de Europa en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas desde principios de los años 70. Desde los primeros borradores de la definición de Threshold Level – el célebre “nivel umbral” – en el año 1971 hasta la aparición del Marco de referencia en 2001 han transcurrido exactamente treinta años, en los que se ha ido constituyendo un corpus de ideas, propuestas, experimentaciones, planes educativos, hipótesis y modelos descriptivos que han permitido afianzar el camino de los miles de profesionales que se dedican hoy a la enseñanza de las lenguas*” (ibid, s/data, p. 5-6). Como vemos, o MCRE surge dentro de um claro projeto de política linguística europeu que tinha, no ano de seu surgimento, trinta anos de trabalhos conjuntos nesse espaço geopolítico específico.

não se deem a conhecer seus nomes nem origem, já que não consta registro de tais informações no documento. Segundo Roschel Nunes e Lorke (2011), um grupo de pesquisadores franceses e ingleses se reuniu e definiu as linhas mestras do Marco, contando com o apoio de um grupo suíço no que diz respeito à avaliação. As estudiosas apontam para o fato de que, apesar das contribuições de vários países nas discussões, a própria bibliografia permite observar uma tendência de pesquisas dos países envolvidos mais diretamente, e comentam a crítica feita por vários autores que consideram que o MCRE está marcado por um eurocentrismo ocidental.

Outro fragmento da *Presentación* deixa transparecer a hegemonia que se tenta construir no documento. Chama a atenção uma afirmação segundo a qual o Ministério

[...] se complace en poner a disposición de los profesionales de las lenguas modernas, en su versión en español, esta obra que, según todas las expectativas, marcará las líneas generales de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa durante los próximos años (ibid, p. IX, grifos nossos).

Essa afirmação, sem qualquer modalização, leva-nos a indagar sobre a projeção de completude que essa forma de dizer instaura. A proposição “todas las expectativas” poderia ser pensada como uma formulação irremediavelmente equívoca (PÊCHEUX, 2008). Qual o referente de “todas las expectativas” e, especialmente, desse “todas” que prevê um conjunto? Qual a extensão desse conjunto?

O sintagma “*todas las expectativas*” produz uma generalização e, a partir dela, projeta sobre o espaço europeu o documento, que responderia ao que “todos” esperam. Assim, o sintagma nos coloca diante de uma formulação que apaga a diferença, que fica plasmada no

trabalho e nas perspectivas explicitadas por professores e pesquisadores que têm uma reflexão crítica sobre o MCRE, mesmo na Europa, questionando diferentes aspectos e chegando a enunciar, como faz Pedro Cordoba da Universidade Paris 4, que o documento é útil especialmente para “os comerciantes” da certificação (2011, p. 1).

A leitura do MCRE faz emergir outros sentidos que vão na mesma direção das considerações já realizadas. O documento é anunciado como uma ferramenta que favorece a “transparência” dos cursos, medindo, de modo objetivo, os conhecimentos das línguas dos países membros. Isso facilitaria a equiparação das certificações e, assim, a mobilidade das pessoas dentro do contexto europeu, como surge de outra sequência discursiva extraída do primeiro capítulo, intitulado *El Marco común europeo de referencia en su contexto político y educativo*:

*Al ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología, el MCRE favorece la **transparencia** de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas. La presentación de **criterios objetivos** que describan el dominio de la lengua **facilitará el reconocimiento mutuo** de las titulaciones obtenidas en diversos contextos de aprendizaje y, consecuentemente, **contribuirá a la movilidad en Europa** (MCRE, 2002, p. 1) (grifos nossos).*

Para tentar dar conta da “transparência dos cursos” e dos “critérios objetivos”, ao longo do documento se estabelecem níveis e subníveis, listas, tabelas, quadros, classificações, com a intenção de precisar melhor as “destrezas”, “habilidades” e “objetivos” de cada um dos níveis.

A esses sentidos nos remetem as siglas A1/A2/B1/B2/C1/C2 fixadas pelo documento e presentes nas capas dos LDs que se



referem ao nível ao qual cada volume “dará acesso”. O registro dos níveis antecipa as necessidades de um sujeito pragmático (PÊCHEUX, 2008) que – no mundo contemporâneo – precisa antecipar, com precisão, “em qual nível o colocará esse livro” uma vez concluído seu estudo. Assim, alimenta-se uma concepção instrumental da língua: cada nível permitirá atingir “ciertas habilidades y destrezas” para a realização de “determinadas tareas”, como propõe o documento (MCRE) ao qual os livros se vinculam. Para cada nível, o próprio documento define o que os estudantes de línguas têm que aprender “para comunicarse”, assim como “los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de forma eficaz”²⁷¹. Em vários momentos do documento, as formulações nos colocam diante de uma concepção de linguagem transparente, de uma língua sem falhas, unívoca, e de um sujeito que se relacionaria transparentemente com esta; como se determinados “conhecimentos” e “destrezas”, “objetivamente mensuráveis” garantissem ao aluno a possibilidade de “atuar de forma eficaz”. No entanto, é pelo viés do político, que podemos expor o olhar do leitor à opacidade do texto; afinal, o que significa, por exemplo, “poder actuar de forma eficaz”? Como afirma Orlandi (1998), o sentido é sempre dividido e as possibilidades em termos dos modos de significar são múltiplas. Transcrevemos abaixo um fragmento de um dos quadros do MCRE, no qual são indicadas as “destrezas” e “habilidades” esperadas de um aluno que se encontra cursando os níveis A1-A2²⁷² e que permite avançar nas interpretações de como é significada a língua e como é antecipado o aluno²⁷³:

271 MCRE, op. cit, p. XI.

272 Ibid. p. 26.

273 De nossa perspectiva, seria especialmente nesses níveis iniciais nos quais um aluno brasileiro estaria em outro patamar de relação com a materialidade linguística do espanhol, se comparado a aprendizes afetados por outras línguas de origem.



QUADRO 02: MCRE – Habilidades esperadas no nível A1 e A2.

A1	<p><i>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</i></p> <p><i>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</i></p> <p><i>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</i></p>
A2	<p><i>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).</i></p> <p><i>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</i></p> <p><i>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas (grifos nossos).</i></p>

Observa-se, no quadro acima apresentado, a redução de um sujeito da linguagem à figura de um sujeito pragmático para quem se especificam as “destrezas e habilidades” que terá que adquirir para desenvolver “determinadas tarefas”. Com essa designação, “sujeito pragmático”, determinamos a posição que, na interpelação, é aberta para esse sujeito da linguagem.

Chamamos a atenção para algumas marcas, materializadas na forma de adjetivos (grifados em negrito no quadro), que nos permitem rastrear duas questões. Por um lado, o que já antecipamos como um gesto que atravessa o documento e o constitui: o de

classificar, ordenar, enquadrar e categorizar de modo exaustivo e de controlar os processos. Por outro, permitem detectar alguns vestígios da imagem de “aluno” que aí está sendo projetada. Vejamos os sintagmas nos quais se inscrevem os adjetivos que focalizamos: (A1) *frases sencillas, necesidades de tipo inmediato, información personal básica*; (A2) *información básica, tareas simples, describir en términos sencillos, necesidades inmediatas*; todos eles nos colocam diante de um sujeito do discurso que avalia as “competências” dos interlocutores de um modo específico.

Os livros espanhóis que circularam (e circulam) se apresentavam, muitas vezes, como cursos de espanhol para estrangeiros. O aluno aí contemplado seria qualquer estrangeiro, um sujeito universal projetado a partir do espaço de enunciação do documento – a União Europeia – para quem o aprendizado da língua facilitaria a mobilidade dentro de tal espaço. No entanto, ao lermos esse livro no Brasil, isto é, num outro espaço de enunciação, no qual o sujeito aprendiz estabelece uma relação específica com a língua espanhola, esse modo de avaliar as “competências” do aluno faz surgir uma contradição e nos coloca diante de um sujeito aprendiz fora de foco: o aluno projetado nos livros parece não ser o mesmo que poderíamos projetar no Brasil ou encontrar no real das aulas. Um desencontro, produto de duas antecipações imaginárias diferentes. Assim, os adjetivos que grifamos no fragmento referido aos níveis A1 e A2 apontam, por um lado, para uma série de sentidos vinculada à “simplificação”, por outro, mais uma vez, nos colocam diante da opacidade da língua em funcionamento: ao final, o que são ou quais são as *informaciones básicas*, as *tareas simples* e as *frases sencillas* para cada sujeito e, neste caso específico, para os aprendizes brasileiros que utilizam o livro no Brasil?

Além das observações feitas, o quadro apresentado nos leva a refletir sobre a não referência à leitura e à escrita, habilidades e

destrezas aparentemente não esperadas nos níveis A1 e A2²⁷⁴. A referência a tais habilidades aparece na descrição do nível seguinte – B1 –, no qual se espera que o aluno “[*sea*] capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar [...]” e que “[*sea*] capaz de producir textos simples y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal”²⁷⁵.

A análise realizada nos coloca diante de uma reflexão importante: o efeito de uma determinada “instrumentalização” da língua que tem por objetivo satisfazer as urgências do que se antecipa como um sujeito pragmático. Um efeito que se materializa no que interpretamos como um apagamento da leitura como “habilidade” ou “destreza” esperada no primeiro livro das coleções, especialmente ao pensarmos em um aluno brasileiro. Isso nos leva a indagar o significado de propor um curso de espanhol para brasileiros por meio de LDs vinculados ao MCRE, o que implica que a gestão da língua em termos de política de línguas está a cargo da comunidade europeia, que é um “espaço de enunciação” atravessado pelo funcionamento e pela relação de outras línguas, diferentes das que se podem encontrar deste lado do Atlântico, no espaço sul-americano.

274 É importante salientar que no Instituto Cervantes de São Paulo, por exemplo, para os níveis A1 e A2 se prevê um total de 90 horas aula (30 horas para o nível A1, mais 30 para o A2.1 e outras 30 para o A2.2), uma carga horária aparentemente longa para não estarem contempladas a leitura e a escrita como “habilidades” ou “destrezas” específicas no instrumento linguístico que organiza as aulas. Porém, é absolutamente factível se pensarmos num sujeito aprendiz que tem como língua materna alguma das que atravessam o espaço de enunciação da UE: alemão, polonês etc; evidentemente, ao considerar o português – inclusive, no espaço europeu – este ocuparia outro nível (a respeito dessas línguas) nessa relação e levaria a tomar outras decisões com relação ao modo de abordar seu ensino.

275 MCRE, op. cit., p. 26.



Além do que foi observado nos fragmentos do MCRE analisados, em outros, fala-se do desenvolvimento de uma competência “plurilingüe y pluricultural del individuo que aborde los desafios comunicativos que supone vivir en una Europa donde conviven muchas lenguas y culturas” (ibid, p. XVI). Ora, a etapa atual do capitalismo, como já observamos, exigiu a conformação de integrações regionais. Mostra disso é a constituição da União Europeia (UE) e a do Mercosul. Cada uma delas tem suas características, suas peculiaridades, suas tensões, contradições internas e, ainda, um modo de existência diferente. Daí a importância de compreender que estamos diante de um documento que legisla claramente sobre o primeiro, no qual as línguas são outras e, portanto, o funcionamento e as relações travadas entre elas também são outras. Disso decorre que os falantes sejam sujeitos afetados de modo específico por esse funcionamento. Entende-se que a competência *plurilingüe* e *pluricultural* anunciadas pelo documento não possam ser tratadas do mesmo modo²⁷⁶.

Apesar das diferenças constitutivas de ambos os processos de integração, é importante mencionar que estes não ocorrem sem tensões nem hierarquias, nos movimentos de inclusão e exclusão que implica o político (GUIMARÃES, 2005). Embora hoje as 24 línguas oficiais da UE sejam línguas de trabalho, ao longo da história dessa integração regional, cinco línguas (inglês, francês, alemão, italiano, espanhol) tiveram um *status* e uma hierarquia diferente

276 A União Europeia tem 28 Estados membros e 24 línguas oficiais. Já o Mercosul está integrado por Paraguai, Uruguai, Argentina, Brasil, Venezuela e Bolívia (em processo de adesão) e pelos seguintes países associados: Chile, Peru, Colômbia, Equador, Guiana e Suriname (estes dois países em processo de ratificação). As línguas oficiais são o português e o espanhol e, a partir de agosto de 2006, o guarani passa a integrar o quadro de línguas oficiais que convivem com diferentes línguas ameríndias co-oficiais, com línguas de imigração, com resíduos de línguas gerais faladas em outros momentos e com línguas de mistura nas fronteiras.

frente a outras tantas, sobretudo frente às do leste europeu, países que evidentemente têm outra relação de forças com respeito aos do centro da Europa, e sobre os quais se produz uma política de silenciamento e segregação por meio desse “apagamento” linguístico. Por sua vez, no espaço do Mercosul, as duas línguas designadas de modo recorrente como “majoritárias” – português e espanhol – são línguas que no continente americano resultaram de processos de colonização e conquista, e sua implantação implicou um jogo tenso de relações de inclusão, exclusão e atravessamentos. Filiar as produções das coleções que circulam no Brasil ao MCRE e, portanto, ao espaço de enunciação no qual regula e aos modos de regular, implica que os instrumentos linguísticos funcionarão instaurando e reproduzindo certos sentidos e, assim, interpelando os sujeitos.

Considerações finais

Como surge, se instala e naturaliza a contradição sobre a qual estamos trabalhando? Essa pergunta parece permitir avançar na reflexão. Para respondê-la, apoiaremos-nos em dois conceitos teóricos de modo relacionado: o conceito de “transporte”, tal como formulado por Orlandi e Guimarães (2001); e o conceito de “imperialismo cultural”, elaborado por Bourdieu e Wacquant (2002).

Orlandi e Guimarães retomam o conceito elaborado pela primeira autora em 1993, que estabelece uma distinção discursiva entre “transporte” e “transferência”:

[...] não é senão quando há trabalho da memória local, do saber discursivo produzindo deslizamentos historicizados, que temos transferência. Caso contrário temos apenas transporte de processos de significação que não se inscrevem na história, cristalizando situações discursivas e sen-

tidos. Isso diz respeito à materialidade discursiva que produz efeitos de sentido diferenciados ou não” (2001, p. 33).

Orlandi se vale dos conceitos de “transporte” e de “transferência” para descrever em que medida se abre ou não um lugar para a especificidade de uma história particular. Com base nessa diferenciação, pensamos que há um “transporte” do MCRE e do modo como tal documento regula a relação entre as línguas num outro espaço de enunciação, habitado por falantes afetados de modo específico por essas línguas, fato que, cristaliza situações discursivas e sentidos e desconhece uma memória local (ORLANDI, 1993)²⁷⁷.

Esse gesto com relação ao MCRE implica transportar (a partir de outra memória) sentidos para a língua, para a fragmentação que dela se faz e para a interpelação que se instala com respeito aos falantes de outro espaço de enunciação, impondo aos aprendizes brasileiros as “habilidades” e “destrezas” interpretadas como necessárias em cada nível no espaço de origem. Por isso, tal gesto pode ser interpretado, a partir das ideias de Bourdieu e Wacquant, como um movimento de “imperialismo cultural” que “repousa no poder de universalizar os particularismos associados a uma tradição histórica singular, tornando-os irreconhecíveis como tais” (2002, p.1). Em outras palavras “a neutralização do conceito histórico” e o “esquecimento correlato das condições históricas de origem” produzem uma “universalização aparente” (ibid., p. 1-2), aproximando-se do conceito de hegemonia de Gramsci já mencionado.

277 Ao se “transportar” os livros regulados pelo MCRE se desconhece também a reflexão que no Brasil vem construindo uma memória local sobre o ensino do espanhol. Uma reflexão que há quase duas décadas vem produzindo conhecimento sobre a “justa medida” (KULIKOWSKI, GONZÁLEZ: 1999) da proximidade entre o português brasileiro e o espanhol.

Neste caso, “transporta-se”, e mediante esse gesto, opera-se a “universalização” de um documento produzido para regular o aprendizado de línguas na União Europeia. Uma universalização que vai produzir, no espaço brasileiro, o efeito de naturalização do funcionamento do MCRE, o que colabora com um processo que leva a “esquecer” que o documento foi produzido em um espaço geopolítico particular²⁷⁸.

Isso contribui para o funcionamento de um discurso hegemônico que prevalece no âmbito do ensino não formal da língua espanhola no Brasil, que opera com uma lógica unificadora de realidades, ao projetar uma série de formações imaginárias²⁷⁹ que apaga ou anula as diferenças e especificidades locais ou regionais que as práticas de ensino de uma língua estrangeira deveriam levar em conta. Em outras palavras, o MCRE tem sua origem em uma realidade complexa, de uma sociedade histórica particular e, ao ser

278 Falamos em “esquecimento” porque no Brasil, os livros regulados pelo MCRE e os níveis estabelecidos pelo documento foram assumidos e adotados em diferentes espaços e instituições e incorporados às práticas de ensino por um número grande de professores, sem que, muitas vezes sequer se pensasse nos efeitos que esse transporte produz. Fazemos essa afirmação, também baseados em apresentações de trabalhos em diversos congressos onde o MCRE ocupa um lugar de destaque.

279 Para o conceito de formações imaginárias tomamos como base Pêcheux (1990) e Orlandi (2007, 2004). Segundo Pêcheux (1990a) “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem de seu próprio lugar e do lugar do outro”, desta forma as imagens funcionam como mecanismos de antecipação (cf. p. 82-83). Ainda segundo o autor, esses lugares não se referem à presença física das pessoas, designam lugares determinados na estrutura de uma formação social e estão representados nos processos discursivos, quer dizer, presentes mas transformados. Orlandi por sua vez afirma que o que vai contar não é a imagem psicologizante do outro, mas a do seu lugar social no discurso, um espaço particular entre o individual e o universal, logo, lugar de debate e de confronto (ORLANDI, 2011a).

transportado, constitui-se tacitamente “como modelo e medida” (BOURDIEU, WACQUANT, 2002, p. 2).

Nublando as especificidades das integrações regionais apagam-se as diferenças existentes entre o sistema social no qual são produzidos os livros espanhóis e o “espaço de enunciação” no qual circulam. Por tal motivo, a tarefa da análise é trazer à tona a instância ideológica presente no discurso – que se caracteriza por sua invisibilidade – e mostrar que são apenas possibilidades de realização politicamente determinadas que interferem na configuração do espaço de enunciação, modificando-o de algum modo. Em outras palavras, interferem no modo como nos últimos 25 anos, esses instrumentos linguísticos vêm construindo representações específicas sobre o que implica ensinar ou aprender uma língua estrangeira. Esta interferência não é inocente, ela tem consequências diversas sobre a representação da língua, dos sujeitos, dos espaços, sobre a relação entre as línguas e o sentido e modo de estudá-las, como tentamos assinalar ao longo do capítulo. Uma interferência, cujas formulações “eufóricas”, “pragmáticas” e “mensuráveis” entram em confronto com outros discursos (por enquanto menos expandidos, especialmente nesse âmbito de ensino) que, se por um lado, defendem que a língua estrangeira deve ser pensada como estruturante e constitutiva da relação do sujeito com a linguagem²⁸⁰, também vinculam as línguas da região e seu aprendizado à formação de um imaginário coletivo sul-americano, fundamental para o desenvolvimento de um projeto coletivo de integração regional (ARNOUX, 2010).

280 Vários trabalhos argumentam nessa direção: Revuz (1998); Serrani-Infante (1998a, 1998b, 2001); Celada (2002, 2004, 2008), Coracini (2007), entre outros.



Referências

AGENCIA ELE. C. Fernández, J. Lahuerta, I. Lerner, J. Sanmartín, C. Moreno. Madrid: Sgel, 2011.

AL DÍA. G. Prost, A. N. Fernández. Madrid: Sgel, 2003.

B2 - DELE *intermedio*. P. Alzugaray, M. J. Barrios, C. Hernández. Madrid: Edelsa, 2006.

ARNOUX, E. N. La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. In: **Lenguajes: teorías y prácticas**. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”, 2000.

_____. **Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862): estudio glotopolítico**. Buenos Aires: Santiago Arcos editor, 2008.

_____. Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur. In: CELADA M. T., FANJUL A. P., NOYHSTEIN S. (Orgs.). **Lenguas en un espacio de integración**. Acontecimientos, acciones, representaciones. Buenos Aires: Biblos, 2010. p. 17-38.

_____; DEL VALLE, J. Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico e panhispanismo. **Spanish in context**, v. 7, n. 1, p. 1-24, 2010.

_____; DEL VALLE, J. Introducción a la creación del español: perspectivas latinoamericanas y transatlánticas. In: DEL VALLE, J. (Org.) **Historia política del español: la creación de una lengua**. Madrid: Aluvión Editorial, p. 145-156, 2015.



_____; NOTHSTEIN, S. Introducción. Glotopolítica, integración regional sudamericana y panhispanismo. In: _____. (Orgs.). **Temas de Glotopolítica: integración regional sudamericana y panhispanismo**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2014. p. 9-29.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Orlandi. 2. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, [1992]2009.

BARALO, M. Ecos del III Congreso Internacional de la Lengua Española. Disponível em: <<http://www.congresodelalengua3.ar/ponencias.htm>>. Acesso em: 4 abr. 2013.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. Sobre as artimanhas da razão imperialista. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 15-33, 2002.

BRASIL. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2012**. Brasília: Ministério de Educação, FNDE, 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/edital-pnld-2012-ensino-medio>>. Acesso em: 25 agosto 2011.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006, volume 1.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**.



Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** Ensino Médio. Parte II. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 2000.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil:** da criação do programa do livro didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. O interesse é comercial. Entrevistadora: Cinthia Rodrigues. **Carta Capital**, 9 jun. 2014. Carta Educação. Disponível em: < <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/o-interesse-%E2%80%A8e-comercial/>>. Acesso em: 16 de junho de 2015.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro:** uma língua singularmente estrangeira. 2002. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2002.

_____. Lengua extranjera y subjetividad: apuntes sobre un proceso. In: *GEL – ESTUDOS LINGÜÍSTICOS*, 33., 2004, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2004. p. 38-52.

_____. O que quer, o que pode uma língua estrangeira? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. **Letras**, Santa Maria, n. 37, 145-168 jul./dez. 2008.

CIFUENTES, B. La política lexicográfica de la Academia Mexicana de la Lengua a finales del siglo XIX. In: DEL VALLE, J. (Org.) **Historia política del español**. La



creación de una lengua. Madrid: Aluvión editorial, 2015. p. 194-209.

CHESNAIS, F. **A finança mundializada**. São Paulo: Boitempo, 2005.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas**: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, Anaya: 2002 – Instituto Cervantes para a tradução ao espanhol, conjuntamente com o Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección general de Cooperación Internacional para a edição impressa em espanhol. Madrid, Espanha. Do original em inglês e francês: CONSEJO DE EUROPA: 2001 – Common European Framework of referente for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Estrasburgo, França.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CORDOBA, P. **Theorie du discours et apprentissage des langues**: Bakhtine contre les competences. 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/4222191/Th%C3%A9orie_du_discours_et_apprentissage_des_langues_Bakhtine_contre_les_comp%C3%A9tences. Acesso em: 5 maio 2012.

DEL VALLE, J.; VILLA, L.. Lenguas naciones y multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil. **Revista da Abralin**, v. 4, n 1 e 2, p. 197-230 dez. 2005.



_____. **La lengua, ¿patria común?** ideas e ideologías del español. Madrid-Frankfurt: Vervuert-Iberoamericana, 2007.

_____. Política del lenguaje y geopolítica: España, la RAE y la población latina de los Estados Unidos. IN: SAENZ, S.; ALBERTE, M. (Orgs.) **El dardo en la Academia:** esencia y vigencia de las academias de la lengua española. Barcelona: Melusina, 2011. p. 551-590. 2 v.

ECO. A. González Hermoso, C. R. Dueñas. Madrid: Edelsa, 2004.

EL CRONÓMETRO – *nivel intermedio*. T. García, P. Montaner, S. Prymak, N. Sánchez, I. Tarrés. Madrid: Edinumen, 2005; edición Brasil: Thomson, 2007.

EL CRONÓMETRO – nivel superior. A. I. Blanco, R. M. Pérez, S. Prymak, N. Sánchez, I. Tarrés – Madrid: Edinumen, 2006; edición Brasil: Thomson, 2007.

EN EQUIPO.ES. O. Juan, M. de Prada, A. Zaragoza. Madrid: Edinumen, 2002.

ESPAÑOL 2000. J. Sánchez Lobato, N. García Fernández. Madrid: Sgel, 1981.

FANJUL, A. P. “Policêntrico” e “Pan-hispânico”: deslocamentos na vida política da língua espanhola. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.). **Políticas de norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola editorial, 2011. p. 299-331.

FRANZONI, P. H. **Nos bastidores da comunicação autêntica:** uma reflexão em Lingüística Aplicada. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.



FREITAS L. M. A. **Da fábrica à sala de aula:** vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas. 2010. 309 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

GADOTTI, M. A questão da educação formal / não formal. **Institut International dès droits de l' enfant (IDE)**. Droit à l' éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion, Suisse, 18 ao 22 de october 2005. p. 1-11. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula/link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2012.

GENTE, Neus Sans Baulenas e Ernesto Martín Peris. Barcelona, Difusión, 2007.

GRAMSCI, A. Escritos sobre el lenguaje. Traducción, compilación, estudio crítico Diego Bentivegna; Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2013.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**. 2. ed. Campinas/SP: Pontes, 2005.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos:** breve século XX, 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KEHL, M. R. **O tempo e o cão:** a atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo, 2009.

KULIKOWSKY, M. Z.; GONZÁLEZ, N. T. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, IX, Brasília, Consejería de



Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1999, p. 11-19.

LAURIA, D. Intervenciones institucionales y discursos oficiales sobre la lengua en la Argentina kirchnerista (2003-2015): medios de comunicación, ciencia, educación superior y turismo idiomático. In: ARNOUX, E. N.; BEIN, R. (Orgs.). **Peronismos: ideologías lingüísticas y políticas del lenguaje**. No prelo.

MANUAL DE ESPAÑOL, Idel Becker. São Paulo, Nobel, 76 edição, 1988 [1945].

NUEVO VEN. F. Castro, F. Marín, R. Morales, S. Rosa. Madrid: Edelsa, 2003.

ORLANDI, E. P. Vão surgindo sentidos. In: _____. (Org). **Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas/SP: Pontes, 1993. p. 11-25.

_____. Ética e política linguística. **Línguas e Instrumentos Lingüísticos**, v. 1, n. 1, p. 7-22, 1998.

_____. **História das idéias linguísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da Língua nacional**. Campinas/SP: Pontes, 2001.

_____. **Cidade dos sentidos**. Campinas/SP: Pontes, 2004.

_____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 7. ed. Campinas/SP: Pontes, [1999] 2007.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2011a.



_____. Diluição e indistinção de sentidos: uma política da palavra e suas consequências: Sujeito/história e indivíduos/sociedade. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S.; (Orgs). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011b. p. 37-54.

_____; GUIMARÃES, E. Formação de um espaço de produção linguística: a Gramática no Brasil. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **História das ideias linguísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional**. Campinas/SP: Pontes, 2001. p. 21-38.

PARA EMPEZAR. M. Peris, L. López, Sans Baulenes; M. Bleger. Madrid: Edelsa, 1984.

PAYER, M. O. **Educação popular e linguagem: reprodução, confrontos e deslocamentos de sentido**. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2005[1995].

PLANETA. M. Cerrolaza, Ó. Cerrolaza, B. Llovet. Madrid: Edelsa, 1998.

PECHÊUX, M. **O discurso, estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2008 [1998].

_____. A análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pechêux**. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1990 [1969]. p. 61-105.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma**



discussão no campo aplicado. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

ROSCHEL NUNES, E. C.; LORKE – CELIN, F. O problema da adequação dos parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência e “a necessidade de emergir como os outros de nós mesmos”. **REVISTA X**, v. 2, n. 1, p. 40-60, 2011.

SEPÚLVEDA, I. **El sueño de la madre patria:** hispanoamericanismo y nacionalismo. Madrid: Marcial Pons Historia, 2005.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998a. p. 231-264.

_____. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Lingüística Aplicada e transdisciplinariedade:** questões e perspectivas. Campinas: Mercado de letras, 1998b, p. 143-167.

_____. Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura. **D.E.L.T.A**, v. 17, n.1, p. 31-58, 2001.

SOCIOS. M. González, F. Martín, C. Rodrigo, E. Verdía. Barcelona: Difusión, 1999.

SOKOLOWICZ, L. **Livros didáticos em revista (1990-2010):** sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de



Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2014.

VAMOS A HABLAR. F. Pedraza; M. Rodríguez Cáceres – Volumen 2. São Paulo: Editora Ática, 1990.

VAN EK, J. **The Threshold Level**. Strasbourg: Council of Europe, 1975.

VEN. F. Castro, F. Marín, R. Morales, S. Rosa. Madrid: Edelsa, 1990.

ZOPPI-FONTANA, M. G. (Org.) **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: Editora RG, 2009.



SOBRE OS AUTORES

Socorro Cláudia Tavares de Sousa

Mestre e doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tem interesse na área de Linguística de Texto e Política Linguística. É líder do Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística (NEPEL).

E mail: sclaudiats@gmail.com

Andréa Silva Ponte

Mestre e doutora em Língua Espanhola pela Universidade de São Paulo (USP), professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua na área de Política Linguística e Ensino de Línguas Estrangeiras. É líder do Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística (NEPEL).

E-mail: andrea.ponte.ufpb@gmail.com

Emny Nicole B. De Sousa-Bernini

Especialista em ensino de língua inglesa pela Universidade da Califórnia, Berkeley (UC Berkeley). Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente, está no doutorado pelo mesmo programa. Nesse período, realizou doutorado sanduíche na Universidade de Iowa, pela bolsa Fulbright. Tem interesse na área de ensino de línguas estrangeiras e de Política Linguística.

E-mail: emnysousa@gmail.com



Cynthia Gomes Pinheiro. Graduada em Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Federal do Paraíba (UFPB). Mestre e Doutoranda na área de Teoria e Análise Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da UFPB. Professora de Língua Inglesa da Rede Estadual de Ensino da Paraíba.

Daniel Sousa Morais. Graduação em Licenciatura em Letras - Inglês pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (2013) e mestrado em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); é membro do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT-CNPq). Seus interesses de pesquisa estão voltados aos estudos do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD), de Letramento e de Formação de Professores. Possui experiência como professor de Língua Inglesa em diversos contextos de ensino (ensino regular, cursos preparatórios para exames, cursos livres, ESP, ESL etc.)

Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento. Mestre e Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui graduação em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

José Luciano Marculino Leal. Doutorando e Mestre em Linguística pelo programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Tecnologias Digitais na Educação e graduado em Letras - Língua Inglesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Tem interesse pelos seguintes temas: estudos e práticas de letramentos, letramento docente, ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, análise dialógica do discurso, cinema, discurso religioso, ciências da religião.



Laura Fortes. Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), com realização de estágio sanduíche na University of Technology Sidney (UTS). Professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Membro dos Grupos de Pesquisa Língua Estrangeira, Discurso e Identidade (LEDI - USP) e Linguagem, Política e Cidadania (UNILA). Atua principalmente nas áreas de Análise de Discurso e Linguística Aplicada, interessando-se por temas como ensino e aprendizagem de línguas, bilinguismo, multilinguismo, currículo e política linguística.

Laura Sokolowicz. Professora de espanhol e tradutora. Doutoranda no Programa de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), onde fez também o mestrado (2014). Graduada em Música pela Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO) e em Pedagogia, em Buenos Aires (Argentina), onde atuou na rede pública de educação.

Lílian Reis dos Santos. Professora de espanhol na rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Mestre e Doutoranda em Estudos de Linguagem na Universidade Federal Fluminense (UFF).

Luiz Henrique Santos de Andrade. Licenciatura em Letras/Vernáculo e Inglesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (2006). Atua como professor substituto de Língua Inglesa na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) desde 2010. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Estrangeira (Língua Inglesa) e Linguística. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da UFPB na linha de pesquisa Linguagem, Sentido e Cognição.



Marcus Vinícius Freitas Mussi. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Graduação em Letras Português/Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Graduação em Português/Inglês pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Atualmente, é professor de inglês no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Maria Erotildes Moreira e Silva. Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Língua Portuguesa em instituições públicas e privadas na cidade de Fortaleza (Ceará). Desenvolve pesquisas voltadas ao ensino de Português - língua materna e estrangeira - como bolsista CAPES-PNPD, dentro do grupo Políticas Linguísticas para Internacionalização do Português (PLIP) no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da UFC.

Patricia Silva Rosas de Araújo. Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (2017), com Doutorado-Sanduiche na Universidade Federal de Buenos Aires (UBA), Argentina; Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) (2010); Especialista em Língua Portuguesa (2009) e graduada em Letras - Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) (2007). Professora da educação básica desde 2003, professora do ensino superior desde 2009. É idealizadora e organizadora do Projeto “Desengaveta meu Texto” na rede municipal de Queimadas (www.desengavetameutexto.org).



Raquel Monteiro da Silva Freitas. Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora de Língua Portuguesa da educação básica na rede pública de ensino. Participa do grupo de estudos e pesquisas sobre práticas escolares de leitura e discursos sobre a leitura e escrita. Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) na UFPB. Trabalha com leitura e discursos sobre o ensino da literatura no Ensino Médio.

Rivadavia Porto Cavalcante. Doutor em Linguística pelo programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Realizou seu estágio doutoral (PDSE/CAPES) na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, Suíça. Líder do Grupo de Estudos em Língua(gem), Interação e Representações nas Práticas Formativas (GELIPRAC/IFTO/CNPq), Membro do Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística (NEPEL/UFPB/CNPq) e Membro do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB-CNPq). Pesquisador atuante nos estudos e pesquisas sobre políticas linguísticas para o ensino/aprendizagem de línguas em contextos de cooperação internacional, linguagem e práticas sociais.

Rosycléa Dantas. Professora no Instituto dos Cegos da Paraíba. Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É membro do Grupo de Pesquisa Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva (ALDEI) e do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT). Seus interesses de pesquisa estão voltados para a Linguística Aplicada, com foco no processo educacional inclusivo e no ensino de línguas para pessoas com deficiência visual.



Tadinei Daniel Jacumasso. Doutor em Letras/Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Campus de Irati - Paraná.

Tatiana Carvalhal. Bacharelado e Licenciatura em Português-Literaturas pela Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (2005), Mestrado pelo Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada da UFRJ (2009) e Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF) (2016). Atua na área de ensino de Português como Língua Estrangeira, no curso de Licenciatura em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

