

Política linguística da língua inglesa e exame vestibular no Brasil: uma relação possível?

(Language policy of English and entrance examination in Brazil:
a possible relationship?)

Elias Ribeiro da Silva

Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP)

ribeirodasilva.elias@gmail.com

Abstract: The aim of this paper is to discuss if it is possible to establish a relationship between the language policy of English in Brazil and entrance examinations. In the first section, considerations on the critical paradigm of research in language assessment are developed. In the following section, the concept of “washback effect” and its effects on the educational system is discussed briefly. Finally, we discuss the possibility of perceiving a relationship between the entrance examinations and the language policy of English.

Keywords: Language policy; English; entrance examination; washback effect.

Resumo: O objetivo deste trabalho é discutir a possibilidade de se estabelecer uma relação entre a política linguística da língua inglesa em vigor no Brasil e o exame vestibular. Na primeira seção, são desenvolvidas considerações acerca do paradigma crítico de pesquisa em avaliação de línguas. Na seção seguinte, é feita uma breve discussão do conceito de “efeito retroativo” para, em seguida, abordar o efeito retroativo do vestibular no sistema de ensino. Por fim, discute-se a possibilidade de se entrever uma relação entre o exame vestibular e a política linguística da língua inglesa.

Palavras-chave: Política linguística; língua inglesa, exame vestibular, efeito retroativo.

Considerações iniciais

A Linguística Aplicada (LA) configura-se hoje como uma área de investigação fortemente consolidada, tanto no contexto acadêmico internacional quanto no brasileiro. Enquanto disciplina autônoma, a LA desenvolveu, ao longo das últimas décadas, um aparato teórico e metodológico próprio, mantendo, contudo, aquela que foi e é sua principal característica, a interdisciplinaridade teórica e metodológica.

Contudo, a partir da década de 1990, verifica-se o surgimento de um grupo de linguistas aplicados que reivindicam uma postura mais “política” por parte dos pesquisadores da área, isto é, argumenta-se que as pesquisas em LA deveriam, mais frequentemente, voltar-se para os aspectos sociopolíticos do uso/aprendizagem da linguagem. Pennycook (1998, 2001, 2006), um dos principais proponentes dessa “nova” LA, a denomina de *Linguística Aplicada Crítica* (*Critical Applied Linguistics*). No contexto brasileiro, Rajagopalan (2003, 2006) e Moita Lopes (2006) são alguns dos que têm defendido essa abordagem crítica nas pesquisas da área.

Esse novo paradigma também pode ser observado nos estudos da área de avaliação de línguas (*language testing*). Segundo Scaramucci,

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

Essa nova vertente de pesquisa em avaliação caracteriza-se fundamentalmente pela mudança do foco das discussões. Enquanto, tradicionalmente, a pesquisa na área centrou-se na investigação das características intrínsecas de um “bom” teste – confiabilidade (*reliability*) e validade de construto (*construct validity*), as investigações orientadas por essa nova abordagem têm se voltado para as relações de poder envolvidas no desenvolvimento e implementação de um teste, bem como para suas implicações sociais, políticas e econômicas.

Shohamy (2001, 2008), McNamara (1998, 2000), Spolsky (1997, 2001) e Hamp-Lyons (1997, 2001) são alguns dos pesquisadores que, no cenário internacional, têm desenvolvido pesquisas nessa perspectiva. Na LA brasileira, destaca-se o trabalho desenvolvido por Scaramucci (1999, 2000/2001, 2002, 2004, 2005) e pelos pesquisadores vinculados ao grupo de pesquisa da autora.¹

Neste trabalho, partindo do pressuposto de que o ensino de inglês como língua estrangeira no contexto brasileiro configura-se como um caso de política linguística, procura-se discutir em que medida é possível considerar o Exame Vestibular, geralmente um *teste de alta relevância (high-stakes test)*,² como um espaço de promoção e (re)afirmação da política linguística da língua inglesa em vigor no Brasil.

Em um primeiro momento, serão desenvolvidas considerações acerca do paradigma crítico de pesquisa em avaliação. Na seção seguinte, é feita uma breve discussão do conceito de *efeito retroativo* para, em seguida, abordar o efeito retroativo do vestibular no sistema de ensino. Por fim, discute-se a possibilidade de se entrever uma relação entre o exame vestibular e a política linguística da língua inglesa no contexto brasileiro.

Teoria crítica e avaliação de línguas

A pesquisa na área de avaliação de línguas (*language testing*) tradicionalmente focaliza as habilidades do avaliando (*test taker*), independentemente de seu contexto social mais amplo. Para McNamara (2000), isso se deve ao fato de, desde sua origem, a área de avaliação estar intimamente vinculada à Psicologia. Segundo o autor:

Educational assessment has traditionally drawn its concepts and procedures primarily from the field of psychology, and more specifically from the branch of psychology known as psychometrics, that is, the measurement of individual cognitive abilities. (McNAMARA, 2000, p. 67).

Como aponta McNamara, essa ênfase nas habilidades cognitivas do indivíduo é, no mínimo, surpreendente tendo em vista as funções institucionais que a avaliação tradicionalmente desempenha. McNamara afirma nesse sentido que “When an assessment is made, it is not done by someone acting in a private capacity, motivated by personal curiosity about the other individual, but in an institutional role, serving institutional purposes” (2000, p. 68).

¹ Grupo de pesquisa cadastrado no CNPq: “Implicações sociopolíticas do ensino/aprendizagem/avaliação de línguas em contextos diversos”.

² Exames ou testes de alta relevância são avaliações cujos resultados afetam diretamente a vida das pessoas avaliadas. O vestibular brasileiro pode ser considerado um exame de alta relevância uma vez que é por meio dele que as principais universidades selecionam os candidatos ao ensino superior.

Na visão de Shohamy (2001), seria possível distinguir duas grandes tendências na área de avaliação: uma orientada para a própria avaliação (*Traditional testing*), e uma segunda tradição preocupada com os usos da avaliação no contexto social mais amplo (*Use-oriented testing*).

A avaliação tradicional focaliza a qualidade dos exames, seguindo modelos e procedimentos aceitos e reconhecidos pela comunidade científica a fim de garantir a precisão dos testes. Os resultados obtidos a partir desses testes são usados para comparar e classificar a proficiência dos candidatos. A partir dos escores obtidos, é possível classificá-los segundo seu nível de proficiência, informação que é utilizada, por exemplo, como critério de contratação de funcionários ou admissão em cursos universitários.

Como aponta Shohamy (2001), a ênfase nessa tradição de pesquisa incide sobre o teste e não sobre o avaliando, já que o objetivo é avaliar as qualidades intrínsecas da avaliação, como, por exemplo, sua confiabilidade (*reliability*). O avaliando só é importante enquanto “instrumento” para aferir a qualidade e eficácia do teste. Não há nenhuma preocupação com o uso futuro do exame. Segundo Shohamy,

Once the test is designed and developed, its items written and administered, its format piloted, items and statistics computed, reliability calculated and evidence of validity obtained, the role of tester is complete. The task ends when psychometrically sound results are satisfactorily achieved. This is the point at which the test is being delivered to those who contracted it and is ready to be used with ‘real life’ people, the test takers (2001, p. 4).

Assim, não há nenhum tipo de preocupação quanto às justificativas para a introdução de uma avaliação em um dado contexto, ou quanto às consequências psicológicas (considerando os candidatos que “falham” no exame) e sociais (considerando os usos sociais dos testes, como a seleção de candidatos para cursos universitários). Como aponta Shohamy, “Traditional testing views tests as isolated events, detached from people, society, motives, intentions, uses, impacts, effects and consequences” (2001, p. 4).

Diferentemente, a segunda tradição em avaliação distinguida por Shohamy — *avaliação orientada para o uso (Use-oriented testing)* — volta-se para as funções sociais dos testes, focalizando os objetivos e as intenções que subjazem à elaboração e à implementação de uma avaliação. Segundo Shohamy,

There is also a realization that while testers are busy creating ‘the perfect’ tests, these tests are often used for purposes other than those for which they were intended. This is especially noted with regard to commercial enterprises, government agencies and organizations that use tests in ways which some would consider to be unethical (2001, p. 5).

Como aponta Spolsky (1997), os testes têm sido usados como instrumentos de controle e de poder desde sua origem. Nos últimos anos, vários autores têm investigado

e denunciado os usos “não convencionais” dos testes nas diferentes esferas sociais e nos diferentes momentos históricos (cf. FULKER, 2003; McNAMARA, 2000; McNAMARA e SHOHAMY, 2008; SHOHAMY, 2001; SPOLSKY, 1997; entre outros). Segundo Fulker (2003), por exemplo, o primeiro teste de proficiência oral em língua inglesa desenvolvido nos Estados Unidos, *The College Board's English Competence Examination*, embora, a princípio, tenha sido desenvolvido para a seleção de alunos estrangeiros que pretendiam estudar em universidades norte-americanas, desempenhou um papel central na política de imigração daquele país durante e depois da Segunda Guerra Mundial.

Como destaca Shohamy (2001), enquanto, por muitos anos, a busca de testes confiáveis dominou a agenda da área de avaliação, um número cada vez maior de pesquisadores têm constatado que os testes não podem ser vistos como instrumentos neutros. Na mesma direção, McNamara (2000) relaciona a avaliação a dois tipos de políticas: sociais e educacionais.

Para ilustrar como avaliações de línguas podem ser usadas como instrumentos de políticas sociais, McNamara (2000) cita um exame desenvolvido na década de 1960 pela Real Polícia Montada Canadense com o objetivo de excluir de seus quadros recrutas homossexuais. O autor cita ainda a utilização de exames de proficiência pelo Governo Australiano para selecionar candidatos a refugiados durante a Segunda Grande Guerra. Os candidatos, muitos deles judeus que fugiam do Nazismo e do Fascismo na Europa, eram submetidos a exames de proficiência em diferentes línguas (além do inglês) até serem reprovados e, conseqüentemente, impedidos de migrar para a Austrália.

A avaliação também desempenha um papel importante na política educacional. Frequentemente, testes de proficiência em línguas são usados para controlar o acesso a programas internacionais de educação, prática que, como se apontou anteriormente, é usada nos Estados Unidos desde as primeiras décadas do século XX. Em muitos países, como é o caso do Brasil, exames de proficiência também são utilizados no processo de seleção de candidatos ao Ensino Superior. Como destaca McNamara (2000), é fundamental que se questione se a proficiência em uma língua estrangeira constitui um critério justo de seleção de candidatos, particularmente com relação ao Ensino Superior Estatal de um país.

À medida que a problematização da dimensão política da prática avaliativa ganha visibilidade e legitimidade no meio acadêmico, cada vez mais pesquisadores têm apontado a necessidade de se atentar para a responsabilidade social dos envolvidos com o desenvolvimento de exames de proficiência em línguas (*language tester*), bem como para questões de ética no desenvolvimento e aplicação de avaliações (HAMP-LYONS, 1997, 2001; McNAMARA, 1998, 2000; McNAMARA e SHOHAMY, 2008; SHOHAMY, 2001; SPOLSKY, 1997, 2001, entre outros).

Para McNamara (2000, p. 71-72), é possível distinguir duas posições na discussão acerca do papel social e político dos testes. A primeira pressupõe que a prática avaliativa pode tornar-se ética e enfatiza a responsabilidade individual dos avaliadores (*testers*); a segunda posição, contrariamente, vê a avaliação com sendo um construto essencialmente sociopolítico, uma vez que os testes são concebidos como instrumentos de poder e controle, e que deve, portanto, estar sujeita às mesmas críticas dirigidas a outras estruturas políticas da sociedade. McNamara (2000) denomina essas duas posições de *avaliação ética (ethical language testing)* e *avaliação crítica (critical language testing)*, respectivamente.

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

Some take the view that consequential validity, like validity of other kinds [...], is the responsibility of the test developer and needs to be taken into account, not only by anticipating possible consequences in text design, but also by monitoring its effects in implementation. (2000, p. 72)

De forma geral, pode-se afirmar que essa visão expandida de responsabilidade parte do pressuposto que os envolvidos com a avaliação de línguas também devem se responsabilizar por seus efeitos junto à sociedade.

A ideia de uma *avaliação crítica* fundamenta-se nos pressupostos da chamada Linguística Aplicada Crítica. Como aponta McNamara,

The basic tenets of such a view are that principles and practices that have become established as common sense or common knowledge are actually ideologically loaded to favour those in power, and so need to be exposed as an imposition on the powerless” (2000, p. 76)

Consequentemente, seus proponentes veem com desconfiança a possibilidade de uma avaliação eticamente orientada (cujo foco está na ação do sujeito individual), tendo em vista que, nessa perspectiva, se trabalha com as mesmas categorias, isto é, no interior da estrutura que se deseja questionar. Na avaliação crítica, postula-se um profundo questionamento dos fundamentos ideológicos da área e sua posterior reconstrução. Seu objetivo é expor o papel da avaliação enquanto dispositivo de poder da estrutura dominante.

Efeito retroativo e impacto da avaliação de línguas

Como aponta Scaramucci (2004), os efeitos (retroativos) da avaliação no sistema educacional e na sociedade em geral têm sido amplamente debatidos por pesquisadores da Educação e da Linguística Aplicada (LA). Ainda segundo Scaramucci (1999, 2004), a publicação do texto *Does Washback Exist?*, de Alderson e Wall (1993), constitui um divisor de águas na pesquisa da área, na medida em que expõe a fragilidade dos conhecimentos sobre o tema naquele momento e afirma a necessidade de investigação na área. Segundo Alderson e Wall,

[...] the term ‘washback’ is common in the language teaching and testing literature and tests are held to be powerful determiners of what happens in classrooms. However, the concept is not well defined, and we believe that it is important to be more precise about what washback might be before we can investigate consequences of testing” (1993, p. 117).

Quase duas décadas após a publicação do texto de Alderson e Wall, a questão do efeito retroativo da avaliação continua sendo um tema polêmico. Embora seja consenso que a avaliação influencia o sistema educacional e os envolvidos na avaliação (avaliadores e avaliandos), discute-se, por exemplo, qual o efeito retroativo dos diferentes tipos de testes (de baixa, média ou alta relevância – *no-stakes*, *low-stakes* e *high-stakes*); se os testes exercem efeito retroativo negativo e/ou positivo; se o efeito retroativo da avaliação limita-se ao contexto educacional ou abrange a sociedade de forma geral, entre outros.

Como apontam Hamp-Lyons (1997) e Wall (1997), as pesquisas atuais sobre o tema têm focalizado o funcionamento do efeito retroativo, começando assim a abandonar a dicotomia “efeito retroativo positivo *versus* efeito retroativo negativo”, que predominou durante muito tempo.³ Alderson (2004) afirma, nesse sentido, que “The question today is not ‘does washback exist?’ but rather what does washback look like? What brings washback about? Why does washback exist?” (p. ix) e, ainda, que “[...] I began to realize that the crucial issues is not to ask whether washback exist, but to understand why it has what effects is does have” (p. x).

Neste trabalho, adota-se a perspectiva atual de Alderson acerca da investigação do efeito retroativo da avaliação, tendo em vista que se propõe discutir em que medida é possível relacionar o Exame Vestibular (e seu efeito retroativo) a questões de política linguística da língua inglesa no contexto brasileiro.

Assume-se, ainda, uma distinção entre efeito retroativo e impacto da avaliação que, como aponta Scaramucci (2004, 2005), não é consensual. Enquanto *efeito retroativo* se relacionaria aos efeitos da avaliação no interior do processo educacional, isto é, no processo de ensino aprendizagem e nos sujeitos envolvidos nesse processo (professores e alunos), o conceito de *impacto* definiria os efeitos da avaliação na sociedade mais ampla (ALDERSON e WALL, 1993; HAMP-LYONS, 1997; McNAMARA, 2000; SCARAMUCCI, 2004; WALL, 1997). Hamp-Lyons, particularmente, sugere que “impacto” se relacionaria ao efeito de avaliações de alta relevância (*high-stake tests*), como é o caso do vestibular.

Considerações sobre o efeito retroativo de exames de entrada (Vestibular)

É consenso entre os pesquisadores da área de avaliação que exames de alta relevância (*high-stakes tests*) produzem efeito retroativo mais significativo que exames de baixa e média relevância (*no-stakes* e *low-stakes tests*). Como aponta Luxia (2005, p. 142), “High-stakes tests are those whose results are used to make important decisions that immediately and directly affects the test-takers and other stakeholders”.

Autores como Scaramucci (2002, 2005) e Luxia (2004, 2005) afirmam que exames de entrada (*entrance examinations*), como o vestibular, são exames de alta relevância. Segundo Scaramucci,

The context of university entrance examinations in Brazil could be considered a high-stakes testing situation because of the importance those exams have within the Brazilian educational system and, as such, a site of great potential for investigating washback. (2002, p. 62)

³ No âmbito deste trabalho, não será desenvolvida uma revisão da literatura atual sobre o tema. Para uma tal revisão, conferir Scaramucci (2004), Wall (1997), Cheng e Watanabe (2004), Cheng (2006), entre outros.

Luxia (2004, 2005) relata pesquisa que objetivou avaliar o efeito retroativo da implementação de um exame de entrada em língua inglesa, *The National Matriculation English Test*, exame obrigatório para ingresso no ensino superior da China. A autora afirma, citando documentos do Ministério da Educação daquele país, que “Apart from its major function of selection, the NMET [The National Matriculation English Test] aims to produce a positive washback effect on school teaching and learning” (LUXIA, 2004, p. 173).

Com a introdução do *The National Matriculation English Test* no sistema educacional, as autoridades chinesas esperavam, como efeito retroativo, uma maior ênfase na comunicação em língua inglesa no Ensino Médio. Contudo, como aponta a autora, “[...] after 15 years’ use, the NMET has produced only limited intended washback effects, as teaching of linguistic knowledge is still emphasized and the kind of language taught is restricted to the skills tested in the NMET” (LUXIA, 2004, p. 188).

No contexto brasileiro, há poucos estudos sobre o efeito retroativo de exames de entrada (no caso, o Vestibular) no sistema educacional. Segundo Scaramucci,

Despite the long tradition university entrance examinations have had in the Brazilian educational system, there is no record to date of published studies aimed at investigating their impact on the teaching or learning preceding them (2002, p. 63).

Ainda segundo Scaramucci, as pesquisas conduzidas por ela e por Gimenez são pioneiras na avaliação do efeito retroativo do vestibular no sistema educacional brasileiro, seja no que se refere ao ensino de leitura e produção de texto em língua portuguesa (SCARAMUCCI, 2005), seja no tocante ao ensino de língua inglesa (SCARAMUCCI, 1999, 2001/2001, 2002; GIMENEZ, 1999).

Em linhas gerais, as pesquisas conduzidas por Gimenez e Scaramucci sugerem que o Exame Vestibular têm um duplo efeito retroativo no sistema educacional brasileiro. Se, por um lado, mudanças implementadas nas provas de língua portuguesa e inglesa do vestibular da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) tiveram um efeito retroativo benéfico no sistema educacional local (SCARAMUCCI, 2005) e mesmo nacional (GIMENEZ, 1999); por outro, essas mesmas mudanças não foram capazes de alterar as concepções de linguagem e, particularmente, de leitura (em língua portuguesa e inglesa) que, tradicionalmente, orientam a prática docente da maioria dos professores brasileiros.

Como as autoras citadas anteriormente apontam, o efeito retroativo de exames de entrada no sistema educacional não deve ser avaliado a partir de uma visão dicotômica, segundo a qual a avaliação teria um efeito retroativo positivo ou negativo, uma vez que se trata de um fenômeno complexo, que envolve um grande número de variáveis. Scaramucci afirma nessa direção que o

[...] efeito retroativo [é] mais complexo do que uma visão determinista parece sugerir, na medida em que outros elementos, existentes na escola, na educação e na sociedade [...] estariam também, nesse caso, exercendo sua influência [...] (1999, p. 18).

Ainda segundo a autora, “Aceitar que todas as consequências de um teste possam ser controladas pelos seus elaboradores pressupõe uma visão determinista e ingênua de seus efeitos [...]” (SCARAMUCCI, 2005, p. 54).

Como se reiterou ao longo deste trabalho, o efeito retroativo da avaliação tem despertado o interesse de muitos pesquisadores da área. Os estudos comentados acima constituem uma importante amostra das pesquisas realizadas na área, tanto no contexto internacional quanto no brasileiro. O que os aproxima é, como se pôde observar, a ênfase no efeito retroativo dos exames de entrada (vestibular) no sistema educacional, aqui designado de *efeito retroativo*, em oposição ao conceito de *impacto*, o qual definiria a influência desse tipo de exame para além do sistema educacional. Trata-se de uma compreensão ampliada dos efeitos da avaliação na estrutura social, posto que, como se apontou anteriormente, aventa-se a hipótese de que é possível relacionar o impacto do vestibular a questões de política linguística.

Exame vestibular e política linguística: uma relação possível?

O conceito de política linguística (language policy) foi desenvolvido por pesquisadores da Sociolinguística para designar, como aponta Calvet, “a determinação das grandes decisões [políticas] referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (2007, p. 11). Ainda segundo Calvet, a implementação de uma política linguística recebe o nome de planejamento linguístico (language planning). É o que ocorre, por exemplo, quando, em países plurilíngues, as autoridades elegem uma das línguas locais como “língua oficial” do Estado, em detrimento das demais. Na grande maioria das vezes, a escolha de uma língua como língua oficial ou nacional deve-se ao poder econômico e político de seus falantes.

No Brasil, são exemplos de política linguística e de planejamento linguístico a imposição do português como língua oficial do país (e a consequente proibição do uso de línguas indígenas) pelo Marquês de Pombal durante o Período Imperial, assim como a proibição do uso de línguas estrangeiras por comunidades de imigrantes durante a Era Vargas (CAMPOS, 2006).

Da mesma forma que desenvolvem políticas para as línguas locais, as autoridades político-educacionais de um país podem desenvolver uma política linguística para as línguas estrangeiras. A política linguística da Era Vargas, mencionada acima, exemplifica esse tipo de ação do Estado. Como se sabe, o Presidente Getúlio Vargas, na esteira das campanhas de nacionalização anteriores ao seu governo (a primeira data de 1911), implementou uma série de medidas (o planejamento linguístico) visando a expurgar do território nacional aquelas línguas que ameaçariam a unidade do Estado (a política linguística).

Em sentido contrário, o Estado também pode incentivar a aprendizagem de uma língua estrangeira. É o que vêm acontecendo com a língua espanhola no Brasil nos últimos anos, uma vez que, tendo em vista a consolidação pelo menos parcial do Mercosul e a crescente presença de empresas espanholas e latino-americanas no Brasil, as autoridades educacionais têm incentivado a inserção da língua espanhola na grade curricular (FERNÁNDEZ, 2005).

Alguns autores consideram que o ensino de uma língua estrangeira pode ser visto como um tipo de política linguística do país falante daquela língua. Phillipson (1992), em sua análise do chamado Imperialismo Linguístico da Língua Inglesa, afirma, a partir de documentos oficiais dos governos britânico e norte-americano, que a difusão

da língua inglesa ao longo do século XX (patrocinada por esses dois países via Conselho Britânico, por exemplo) atendia a interesses políticos e econômicos dessas nações. Já Graddol (2006) destaca o crescente interesse do Governo Espanhol em incentivar a aprendizagem da língua espanhola nos países com os quais mantêm relações comerciais. Assim, o interesse econômico, político e cultural por trás da expansão atual da língua espanhola, denunciado por Graddol, não constitui uma prática nova. O governo espanhol está somente “atualizando” uma prática (de política linguística e cultural) largamente utilizada ao longo da história.

Contudo, se, por um lado, é correto afirmar que existe uma política linguística para a língua inglesa em vigor no contexto brasileiro contemporâneo, por outro, há de se assumir que o modelo de política linguística proposto pela Sociolinguística não dá conta de descrever seu funcionamento. No modelo tradicional, há um agente concreto (um grupo de pessoas, uma instituição, um Estado) que promove uma língua por meio de práticas políticas e culturais visando a atingir determinados objetivos políticos, econômicos, culturais etc. Embora isso tenha se dado com a língua inglesa no contexto sul-americano ao longo de boa parte do século XX (como parte da chamada Política da Boa Vizinhança implementada pelos Estados Unidos), a atual política linguística da língua inglesa apresenta um funcionamento diferenciado.

Pode-se afirmar com alguma segurança que essa política não está mais diretamente vinculada ou dependente de um “agente” individual. Seu funcionamento se dá a partir de uma estrutura muito mais complexa que aquela proposta no modelo da Sociolinguística. Nessa nova perspectiva, não há um, mas uma multiplicidade de agentes dessa política, como, por exemplo: i) os governos norte-americano e britânico, por meio de suas agências culturais; ii) a indústria de cultura de massa; iii) a chamada indústria de ensino de língua inglesa (sediada nos Estados Unidos e na Inglaterra e que se desenvolveu a partir da atuação do Conselho Britânico, como aponta Phillipson, 1992); iv) os materiais didáticos para o ensino de inglês; v) os exames de proficiência, como o vestibular, entre outros.

É nesse sentido que é possível propor uma relação entre o exame vestibular e a política linguística da língua inglesa em vigor na sociedade brasileira. Considerando-se que um dos efeitos dessa política é reafirmação, no imaginário social, da crença de que a aprendizagem de inglês constitui um patrimônio cultural e profissional que, quase por si só, garantiria a mobilidade profissional e social (ideia construída, em grande parte, pela indústria de ensino de língua inglesa), o vestibular atuaria, por meio de seu efeito retroativo ou impacto junto à sociedade, como espaço de reafirmação e de legitimação dessa crença, tendo em vista, principalmente, que o inglês é praticamente a única língua estrangeira aceita na maioria dos vestibulares das universidades públicas brasileiras. Assim, é correto afirmar que o exame vestibular atua como um “agente” da política linguística da língua inglesa, uma vez que reforça as crenças que habitam o imaginário social brasileiro sobre essa língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____; WALL, Dianne. Does washback exist? *Applied Linguistics*, Oxford, UK, v. 14, n. 2, 115-129, 1993.

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

CAMPOS, Cynthia Machado. *A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistência no Sul do Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

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

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

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

FULCHER, Glenn. *Testing Second Language Speaking*. London, UK: Pearson and Longman, 2003.

GIMENEZ, Telma. Concepções de linguagem e Ensino na preparação de alunos para o vestibular. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, n. 34, 21-37, Jul./Dez. 1999.

GRADDOL, David. *English Next: Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. [S.l.]. British Council, 2006. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org>. Acesso em: nov. 2007.

HAMP-LYONS, Liz. Washback, impact and validity: ethical concerns. *Language testing*, London, UK, v. 14, n. 3, p. 295-303, nov. 1997.

_____. Ethics, fairness(es), and developments in language testing. In: ELDER, C. et al. (Eds.). *Experimenting with uncertainty: essays in honour of Alan Davies*. London, UK: Cambridge University Press, 2001. p. 227.

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

_____. Stakeholders' conflicting aims undermine the washback function of a high-stakes test. *Language testing*, London, UK, v. 22, n. 2, p. 142-173, Apr. 2005.

McNAMARA, Tim. Policy and social considerations in language assessment. *Annual review of Applied Linguistics*, Cambridge, UK, v. 18, p. 304-319, 1998.

_____. *Language testing*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2000.

_____; SHOHAMY, Elana. Language tests and human rights. *International Journal of Applied Linguistics*, Cambridge, UK, v. 18, n. 1, p. 89-95, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: _____. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 84-107 (Linguagem 19).

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.).

Linguística aplicada e transdisciplinaridade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

_____. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ, USA; London, UK: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

_____. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84 (Linguagem 19).

PHILLIPSON, Robert. *Linguistic Imperialism*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem identidade e a questão ética*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003 (Linguagem 4).

_____. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168 (Linguagem 19).

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 33, 7-20, jul./dez. 1999.

_____. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (Inglês). *Contexturas – Ensino crítico de língua inglesa*, Indaiatuba, SP, n. 5, p. 97-109, 2000/2001.

_____. Entrance examinations and TEFL in Brazil: a case study. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, MG, v. 2, n. 1, p. 61-81, 2002.

_____. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 43, n. 2, p. 203-226, jul./dez. 2004.

_____. Prova de redação nos vestibulares: educacionalmente benéfica para o ensino/aprendizagem da escrita? In: FLORES, Valdir do Nascimento et al. (Orgs.) *A redação no contexto do vestibular 2005: A avaliação em perspectiva*. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2005. p. 37-57.

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

_____. Language Policy and Language Assessment: The Relationship. *Current Issues in Language Planning*, Colchester, UK, v. 9, n. 3, p. 363-373, 2008.

SPOLSKY, Bernard. The ethics of gatekeeping tests: what have we learned in a hundred years: *Language testing*, London, UK, v. 14, n. 3, p. 242-247, Nov. 1997.

_____. Cheating language tests can be dangerous. In: ELDER, C. et al. (Eds.). *Experimenting with uncertainty: essays in honour of Alan Davies*. London, UK: Cambridge University Press, 2001. p. 212-221.

WALL, Dianne. Impact and washback in language testing. In: CLAPHAS, Caroline; CORSON, David. (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 7 - Language Testing and Assessment. London, UK: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 291-302.