

## POLÍTICAS PÚBLICAS E OS DESAFIOS DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: DA INAUGURAÇÃO PORTUGUESA ÀS AVALIAÇÕES DO EDUCATION FIRST

João Paulo XAVIER

*Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET-MG*

**Resumo:** O presente trabalho discute algumas propostas elaboradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) relativas às Políticas Públicas para o ensino das línguas estrangeiras no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), uma vez que estes são documentos que orientam a prática docente e regulamentam o ensino público brasileiro. Em um primeiro momento, é feita uma breve retomada historiográfica sobre como se deu o processo regulatório do ensino de línguas estrangeiras em escolas brasileiras, a partir do estudo proposto por Xavier (1994). Para se analisar textos dos PCNs acerca das expectativas e resultados decorrentes do ensino das línguas estrangeiras e seu papel para a formação humana e cidadã buscou-se relacionar os trabalhos de Hamel (2003); Paiva (2003); Bohn (2005); Xavier (2015). Por fim, foram considerados resultados de avaliações de proficiência em língua estrangeira de chineses, suecos e brasileiros, bem como a análise de dados de pesquisas apresentadas pelo EPI (2015) – Índice de Proficiência em Inglês, realizado pela Education First (E.F). Esta discussão objetiva suscitar uma reflexão a respeito da eficácia das políticas públicas em garantir a qualidade, bons resultados e as condições necessárias para o desenvolvimento de atividades pedagógicas asseguradas por leis.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Políticas Linguísticas. Ensino de Línguas.

## PUBLIC POLICY AND THE CHALLENGES OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN BRAZIL: FROM PORTUGUESE OPENING TO THE BRITISH COUNCIL ASSESSMENT

**Abstract:** This piece of research analyzes some aspects of the National curricular parameters (PCNs) regarding public policies for foreign languages teaching in Brazil, the Law of Guidelines and Bases and the Curricular Guidelines for High School, as these are important documents that regulate the teaching practice the Brazilian public education. Firstly, the history of how the regulatory process of foreign language teaching in schools in Brazil is resumed, based on studies by Xavier (1994). The works of Hamel (2003); Paiva (2003); Bohn (2005); Xavier (2015) are used to discuss the importance of language teaching and to understand the official

documents that support and regulate Education in Brazil. Finally, the results of foreign language proficiency exams of Chinese, Swedish and Brazilian were compared, as well as the analysis of research data presented by the English Proficiency Index (2015), conducted by Education First (2015). This thread aims to arouse a reflection about the effectiveness of public policies to ensure the quality, good results and the necessary conditions for the development of educational activities ensured by law.

**Keywords:** Educational Policies. Linguistic Policies. Language Teaching.

## LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y LOS DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN BRASIL: DESDE LA INAUGURACIÓN PORTUGUESA HASTA LAS EVALUACIONES DEL BRITISH COUNCIL

**Resumen:** El presente trabajo discute algunas propuestas elaboradas de los parámetro curriculares nacionales (PCN) relativos a las políticas públicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras en Brasil, bien como la Ley de Directrices y Bases (LDB) y las Directrices Curriculares para Educación Secundaria (OCEM), pues estos son los documentos que orientan la práctica docente y regulan la educación pública brasileña. Al principio, se hizo un breve estudio historiográfico sobre el como configurar el proceso de reglamentación de la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas brasileñas, a partir del estudio propuesto por Xavier (1994). Para analizar los textos de la PNC sobre las expectativas y los resultados de la enseñanza de lenguas extranjeras y su papel en la formación humana y ciudadana fueran relacionadas las obras de Hamel (2003); Paiva (2003); Bohn (2005); Xavier (2015). Por último, cabe señalar que fueran considerados los resultados de evaluaciones en lenguas inglesa de China, Suecia y Brasil, así como el análisis de datos de la encuesta presentados por el ICI (2015) - Índice de Competencia en Inglés, organizado por Education First (EF) y Consejo Británico (2015). Esta discusión nos exige establecer un debate sobre la eficacia de las políticas públicas para garantizar la calidad, los buenos resultados y las condiciones necesarias para el desarrollo de actividades educativas llevadas a cabo por la ley.

**Palabras clave:** Políticas Educativas. Políticas Lingüísticas. Enseñanza de Lenguas.

### INTRODUÇÃO

Discutir a história do ensino de Línguas Estrangeiras (LE) no Brasil exige reflexões sobre vários aspectos da nossa história como a colonização, o controle institucional absoluto de Portugal sobre o povo brasileiro até o estabelecimento gradual de uma instituição que se propusesse a letrar, doutrinar e preparar o indivíduo para exercer mão de obra que satisfizesse o mercado e a sociedade daquela época. Segundo Oliveira (1999), por mais de 200 anos, os padres jesuítas eram os detentores do poder sobre a educação brasileira. Tal poder só foi

destituído com o Alvará de 28 de junho de 1759, outorgado por D. José I e feito manifesto por Marquês de Pombal. Esse documento foi um marco histórico para a chamada Reforma Pombalina, uma das primeiras tentativas do Estado em tentar administrar a educação no Brasil. No entanto, as tentativas dessa reforma não produziram o efeito que se esperava e ao invés de um sistema educacional forte, unificado e competente o que ocorreu foi a sua fragmentação. Desta forma, no ano de 1808 as transformações continuaram a acontecer. Alterações significativas no quadro educacional brasileiro foram feitas na medida que Dom João VI, ao chegar ao Brasil, deu início a criação dos primeiros cursos de educação superior, com o intuito de formar profissionais, oficiais, engenheiros, civis, militares, médicos e arquitetos. (Oliveira, 1999). Essas novidades inauguraram um novo tempo para a Educação, contudo pouco serviram para modificar as estruturas do ensino no Brasil, uma vez que D. João VI visava a estabelecer cursos que supririam às necessidades específicas do mercado e não à formação crítica ou intelectual dos cidadãos. Deste modo, a educação se distanciava cada vez mais das massas e se estabelecia como um artigo de luxo das minorias latifundiárias e da corte.

O ano de 1809 inaugura, por meio do Decreto de 22 de junho, as primeiras cadeiras de LE no Brasil, quando, a princípio, seriam ensinadas as Línguas Francesa e Inglesa, com o intuito de prosperar e melhorar as relações mercantilistas que o país passava a estabelecer com outros povos. Segundo Oliveira (1999), o ensino nessa época precisava ocorrer da maneira mais comunicativa possível a fim de que os aprendizes fossem instrumentalizados para se comunicar, comprar e vender de maneira prática e dinâmica. Esta necessidade fica ainda mais evidente após o advento da abertura dos portos para o comércio estrangeiro, em 28 de janeiro 1808. Devido a isso, regras gramaticais, expansão lexical e padrões sociais e culturais eram enfatizados. Entre todas essas manobras para o ensino de LE, cabe destacar a fundação do Colégio Pedro II, que impactou de maneira significativa o ensino e aprendizagem de LE. Nele, as LEs passaram a ser estudadas como disciplinas compulsórias nos currículos escolares no Rio de Janeiro.

## **1. A QUESTÃO LINGUÍSTICA NO BRASIL E SUA REGULAMENTAÇÃO**

Com o intuito de trazer maior direcionamento sobre o ensino no Brasil, foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional em 1961 e reformulada em 1971. A LDB

estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro, fixando diretrizes e bases da educação nacional desde a educação infantil até a superior. No entanto, segundo Paiva (2003), essas duas primeiras versões da lei negligenciaram as línguas estrangeiras e não as incluíram entre as disciplinas obrigatórias do currículo escolar, mas, delegavam, aos conselhos estaduais o poder de decisão sobre este assunto. Posteriores a essas duas LDBs, outras políticas foram formuladas para administrar o ensino no país e, em todas elas, a questão do ensino de língua estrangeira é abordada, no entanto nem sempre conferida a importância devida. A partir da década de 1960, com a chegada da Linguística ao Brasil, setores e grupos não-governamentais passaram a, sistematicamente, discutir e intervir nos âmbitos do ensino e aprendizagem de LE, especialmente no da Língua Inglesa.

A Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) promoveu no ano de 1996 o I Encontro Nacional de Políticas Linguísticas e de Ensino de Línguas (ENPLE) que resultou na elaboração de um documento chamado de Carta de Florianópolis, cidade sede do evento. Como resultado de várias discussões acerca do ensino de línguas, a primeira e mais forte afirmação foi: *“todo brasileiro tem direito à plena cidadania. No mundo globalizado e poliglota de hoje, isso inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras”*, propondo, entre outros itens, que fosse elaborado um plano emergencial de ação para garantir aos alunos o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado através de um ensino eficiente. Vale à pena retomar que, um mês após o I ENPLE, foi aprovada pelo Congresso Nacional, em 17 de dezembro de 1996 e promulgada no dia 20 de dezembro do mesmo ano, a nova LDB, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro. Entre as várias premissas e propostas gostaria de dar destaque para “o direito de todo cidadão brasileiro de ser preparado para o mundo multicultural e plurilíngüe por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras”. No documento ficou claro o desejo por planos de ação capazes de garantir ao aluno o acesso ao estudo de LE, proporcionado por meio de um ensino de qualidade. Essa nova LDB, a Lei nº 9.394, tornou obrigatório o ensino de língua estrangeira a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e estabeleceu que no Ensino Médio seria incluída pelo menos uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória, a ser escolhida pela comunidade escolar e também uma segunda língua estrangeira optativa, dentro das possibilidades da instituição. Como resultado posterior, em 1998, foram publicados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

## 2. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - PCNS

Os PCNs surgiram em 2004 como uma forma de validar o que está prescrito na LDB, a partir da necessidade de se discutir, refletir, repensar e reestruturar o ensino público de nível médio. Constam como objetivos dos PCNs (Brasil, 2006, p. 8) “apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores”. A elaboração dos PCNs precisou seguir o que já havia sido previsto pela LDB. Logo, os PCNs foram criados priorizando a elaboração de orientações gerais, contemplando todas as disciplinas do currículo escolar, como também de orientações específicas para cada disciplina. Criados em 1996, suas diretrizes são voltadas, sobretudo, para a estruturação e reestruturação dos currículos escolares de todo o Brasil - obrigatórias para a rede pública e opcionais para as instituições privadas. Ou seja, seu objetivo principal é padronizar o ensino no país, estabelecendo pilares fundamentais para guiar a educação formal e a própria relação entre a escola e a sociedade. Os PCNs estão divididos em disciplinas, ciclos (Ensino Fundamental e Médio) e abrangem também tanto as práticas de organização de conteúdo quanto as formas de abordagem dos conteúdos.

Segundo Miccoli (2013), a LDB, de 1996, conferiu autonomia à escola para eleger qual LE será ensinada em seu contexto específico do ensino fundamental. Para o ensino médio, foi obrigatória a inclusão de pelo menos uma LE, podendo ser ofertada uma língua opcional, de acordo com a realidade de cada comunidade escolar. A autora avalia que, embora haja uma melhora significativa na valorização do ensino de LE no país, o mesmo, ainda, é incipiente.

Era de se esperar que, com tanta história, as línguas estrangeiras estivessem consolidadas nos currículos escolares. Até hoje, ao iniciar cursos de formação ou de educação continuada, o questionamento sobre por que ensinar línguas está na ordem do dia. [...] o propósito e o significado da aprendizagem de línguas estrangeiras estão na ampliação de horizontes e de atuação social. No entanto, parece que docentes precisam se convencer dessa relevância (Miccoli, 2013: 26).

Miccoli discute, ainda, a existência de uma lacuna entre as teorias e pesquisas acadêmicas e a prática dos docentes que precisa ser estreitada, pois isso beneficiaria os alunos durante seu processo de aprendizagem, embora estes não se preocupem, demasiadamente, se

seus professores possuem ou não domínio sobre embasamento teórico. Para autora, não há unanimidade acerca de como-onde-quando conceitos teóricos passaram a integrar a realidade escolar e tampouco quais destes são responsáveis pelo êxito pedagógico. No entanto, o sucesso se dá à medida que a “reflexão sobre conteúdos, competências e habilidade a serem desenvolvidas” são modulados, adaptados e contextualizados de acordo com a realidade dos aprendizes (2003:13). Para elucidar essa questão, Miccoli denuncia a incipiência dos materiais didáticos em aproximar a teoria (frutos das pesquisas desenvolvidas pela academia) à prática dos professores de LE na escola pública. Semelhantemente, para Almeida Filho (2003), o ensino de LE nas escolas regulares, principalmente o do inglês, produz resultados inferiores aos esperados e previstos pela legislação em vigor. Quando se analisa o ensino de línguas nas escolas, sejam elas públicas ou particulares, é comum encontrar equívocos metodológicos que resultam em práticas ineficazes. O autor afirma que a historiografia do ensino de LE no Brasil ainda privilegia o estudo da língua pela língua, com ênfase na forma gramatical que se engessa em conhecimentos descontextualizados, em detrimento do que apreçoam as OCEM, que defendem, para o ensino da LE no ensino médio, o desenvolvimento da comunicação oral e escrita, uma vez que os documentos entendem tais competências como “ferramentas imprescindíveis no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal” (Brasil, 2006: 8). A ênfase dada ao tripé profissional-acadêmico-pessoal deve-se ao contexto de um mundo globalizado, onde o conhecimento eficaz de línguas, quer seja a materna ou as estrangeiras, funciona como um meio de realização do indivíduo.

Desse modo, as competências esperadas do aprendiz não deveriam enfatizar apenas uma habilidade linguística, uma vez que a expectativa hoje é que o indivíduo seja linguisticamente competente para falar, ler, escrever e entender uma ou mais LE sem muitas dificuldades (Brasil, 2006). Vale destacar que o mundo midiático atual “exige” do cidadão muito além do que era demandado nos séculos passados. Partindo-se desse pressuposto, os (Novos) Letramentos só têm a acrescentar, uma vez que buscam não apenas o conhecimento estrutural, mas também valorizar e aproveitar as experiências de alunos e aprendizes de forma ampla e/ou multimodal. Uma questão delicada envolve o distanciamento entre o que é oficialmente preconizado nas OCEM, por exemplo, e a prática pedagógica vigente nas instituições de ensino públicas e particulares, já que não é difícil encontrar escolas e colégios famosos por priorizar currículos que enfatizam a preparação para provas ou vestibulares, até

mesmo a partir do ensino fundamental. Por outro lado, torna-se relevante o apontamento das diferenças entre o ensino de LE nas escolas de idiomas e na educação regular, a fim de incentivar a conscientização de alunos e professores não só para os distintos objetivos que há em um contexto e outro, mas também, para o reconhecimento de que se pode aprender também na escola. A necessidade de prestigiar o ensino de LE na grade curricular da escola pública é ainda mais premente, já que nem sempre o aluno da escola pública tem acesso à língua ou cultura estrangeira fora do ambiente escolar. Se o aluno e o professor partirem da crença comum de que não é possível aprender a LE na educação regular, haverá uma exclusão desse aluno dos benefícios de se aprender uma língua. Benefícios que vão muito além de interesses econômicos.

Segundo Hawkins (2011), a literatura que trata da formação do professor de línguas privilegia assuntos pertinentes à língua e à pedagogia em detrimento do impacto de questionamentos socioculturais na linguagem, nos letramentos e na aprendizagem. Corroborando as ideias de Pennycook (2010), Hawkins (2011) aponta que tal fato deriva parcialmente das maneiras através das quais o próprio processo de ensino/aprendizagem tem sido historicamente abordado.

Movendo-se de uma visão de língua como conjunto de palavras e estruturas governadas por princípios particulares armazenados na mente (uma abordagem psicolinguística) para uma visão de língua como ferramenta para criação de sentido (uma abordagem comunicativa), para uma visão de criação de sentido como situado em encontros sociais específicos que acontecem em lugares específicos, em momentos específicos, entre pessoas específicas (uma abordagem sociocultural), e, por último, para uma visão de uso de língua situada que é modelada pelas forças e ideologias políticas, culturais e sociais que servem para empoderar algumas pessoas e marginalizar outras (uma abordagem crítica) (Hawkins, 2011: 2).

Muitas das escolas regulares no Brasil encontram-se ainda no que Hawkins (2011) chamou de abordagem psicolinguística. Miccoli (2013) discute a necessidade de mais cursos de formação docente que permitam aos professores já atuantes ou em formação aprofundar-se em teorias de ensino e aprendizagem, bem como conhecer mais a fundo suas próprias teorias e práticas. Uma significativa parcela dos professores de línguas estrangeiras nunca foi preparada para desenvolver educação crítica ou passou por experiências de aprendizagem que

chegassem a este objetivo, o que pode explicar sua dificuldade em incluir estratégias metodológicas críticas para o ensino de LE. A amplitude da perspectiva crítica, que será discutida mais adiante, transcende o proposto por abordagens de ensino tradicionais e alternativas<sup>1</sup> (Miccoli, 2013), isto é, contempla mais que a busca pelo domínio de estruturas linguísticas ou uma possível descrição de processos de aprendizagem e aquisição linguística, pois pretende a ampliação do entendimento sobre os impactos sociais destes processos para o empoderamento de indivíduos, que ao utilizar a língua e práticas reflexivas e críticas de leitura e letramento podem participar de maneira ativa nos contextos se inserem. Essa perspectiva crítica é adotada nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), documento que será comentado a seguir.

### 3. AS OCEM E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

As OCEM (Brasil, 2006) propõem um aprofundamento nas discussões referentes à função do ensino e aprendizagem de LEs no ensino médio. No documento são discutidos os possíveis impactos socioeconômicos e culturais do ensino pautado na cidadania, tolerância às diversidades, “o problema da exclusão no ensino em face de valores globalizantes e o sentimento de inclusão, frequentemente, aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras” (p.87). São avaliados no documento como as teorias da linguagem e das novas tecnologias, por exemplo Letramentos, Multiletramentos e Multimodalidades, podem contribuir para enriquecer o processo educacional de aquisição de LE. Ao analisar essas teorias, tornam-se claros os desejos dos idealizadores das OCEM de ampliar o entendimento de professores e alunos sobre as questões globais, locais e incentivar uma prática docente crítica, formadora e plena. No tocante às habilidades linguísticas, as OCEM advogam “a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas” (p.88). Embora façam diversas recomendações para o ensino de língua estrangeira no contexto específico do ensino médio, as OCEM ressaltam que estão passíveis a “adaptações e ajustes em função das especificidades de cada idioma”(p.88).

---

<sup>1</sup> Segundo Miccoli (2013) as abordagens tradicionais são aquelas baseadas na concepção cognitivista do processo de aprendizagem de uma LE, a saber, os universais linguísticos de Chomsky (1998); a interlíngua de Slinker (1972); o monitor de Krashen (1981); o Interacionista de Hatch (1978); a aculturação de Schumman (1978); a produção compreensível de Swain (1985) e o desenvolvimento da linguagem de Cummins (1984). A qualificação alternativa é utilizada para caracterizar as abordagens que, embora tenham contribuído de maneira significativa no campo da Linguística Aplicada, ainda são consideradas periféricas frente ao paradigma cognitivista dominante como argumenta Atkinson (2011).

Ao avaliar que “a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (Morin, 2000: 20) as OCEM convidam educadores e teóricos para uma discussão mais ampla e participação ativa, uma vez que nelas não se pretende estabelecer soluções e respostas definitivas para

[...] os problemas do ensino em questão, mas sim problematizar o contexto educacional brasileiro a fim de estabelecer um diálogo capaz de trazer amadurecimento teórico, pedagógico e educacional e viabilizar a administração de conflitos inerentes à educação, ao ato de ensinar, à cultura que consolida a profissão de professor, ao aprendizado de Línguas Estrangeiras e à construção de uma visão de mundo (Brasil, 2006: 90).

A partir da leitura das OCEM, nota-se grande preocupação com o ensino e a necessidade de uma educação completa que leve os alunos além das questões linguísticas e instrumentais durante a aprendizagem da LE, contemplando também aspectos educacionais, culturais, sociais e que visem à cidadania. As OCEM defendem um ensino da língua contextualizado e que permita a participação do sujeito na sociedade. Como resultado, os conceitos de letramento crítico (LC) e a valorização dos multiletramentos tornam-se importantes por evidenciar de forma mais objetiva as múltiplas possibilidades para as práticas docentes. Como bem apontam as OCEM, é preciso mostrar que a informação e o conhecimento circulem de formas diversas e que não estão limitados às paredes da sala de aula, ou seja, exclusivamente na forma tradicional; que a multimodalidade requer certos tipos de habilidades e que há a necessidade de desenvolver a capacidade crítica do aprendiz. São nítidas as preocupações dos autores com a educação crítica e a política de LEs, já que o ensino de línguas é apontado como alheio a um universo mais amplo “hoje em constante diálogo com a ciência da linguagem, Pedagogia Crítica, Estudos Culturais, Educação para a Cidadania, para citar algumas” (Siqueira, 2010: 27). Os pressupostos que sustentam as OCEM se baseiam na “formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (OCEM, 2006: 90).

Outra característica marcante do documento é a recomendação da seleção de exemplos de atividades que contemplem a criticidade. Por meio desses modelos, os professores podem ter uma ideia mais prática do que é letrar criticamente, do que é realizar

uma leitura crítica, dos propósitos distintos de cada uma delas. As vozes e experiências de professores e alunos no texto legitimam as abordagens e esclarecem que a origem das discussões reside em temas recorrentes em sala de aula, assim, além da percepção crítica sobre o ensino, é importante o entendimento e o respeito às diferenças. Um exemplo é o conceito de “heterogeneidade linguística” que permite o pensar das diferentes práticas linguísticas relacionadas ao contexto social, histórico e cultural; que se opõe ao termo “homogeneizar”. Ou seja, se há homogeneidade, privilegia-se somente um determinado tipo de conhecimento, ou língua, ou cultura e, conseqüentemente, exclui-se qualquer tentativa de se estabelecer lastros que respeitem a diversidade.

Por fim, pode-se concluir que, devido ao caráter dialógico das OCEM, estas não buscam eliminar questões complexas referentes ao ensino de LE na escola, mas sim instigar reflexões acerca do processo educativo e como este pode ser aperfeiçoado, adaptado a cada contexto específico de ensino e, assim, se tornar cada vez mais exitoso no Brasil. Diferentemente das escolas de idiomas, a escola regular não deveria se preocupar em ensinar somente a materialidade da LE para seus alunos. As escolas regulares precisam não somente trabalhar os conteúdos relativos à língua como partes integrantes do currículo escolar, como também se preocupar com a formação mais ampliada do aprendiz. Faz-se necessário incentivar nos alunos o desenvolvimento da consciência social e da criticidade, propiciando-lhes novas maneiras de compreender o mundo (Sousa, 2014). Nas aulas de LE, portanto, o ideal seria incluir estímulos à formação da consciência cidadã do aluno, para que ele possa refletir sobre o seu lugar/papel que ocupa na sociedade. Nessa perspectiva, a noção de letramento pressupõe que a escrita não pode ser desvinculada de seus usuários e de seu contexto de uso. É preciso, também, considerar que, na atualidade, os textos são multimodais, ou seja, não são mais organizados apenas de forma tradicional, linear (Rojo, 2012). Na comunicação, a linguagem mediada pelo computador, por exemplo, proporciona novos usos. Além disso, pensar as habilidades de falar, ouvir, escrever e ler de forma separada pode se constituir um erro, pois as formas de leitura e de escrita ocorrem em processo dinâmico e de interação entre si e de forma mais complexa. É preciso que essas habilidades sejam entendidas como abarcantes dos multiletramentos, ou seja, como um conjunto variado de capacidades que engloba letramentos visuais e digitais (Lima, 2014; Zacchi, 2014; Wielewicki, 2014; Ferraz, 2014; Mizan, 2014).

A partir de uma visão mais complexa, reflexiva e crítica dos impactos da aprendizagem de uma LE sobre o indivíduo, dos cursos de formação docente ou de formação continuada, e, principalmente, da produção dos LDs, uma vez que estes são os instrumentos pedagógicos mais acessíveis para os professores e alunos, o ensino de LE poderia ser repensado. Dessa forma, docentes e discentes teriam a oportunidade de se engajar em um processo de educação em sentido amplo e não meramente linguístico ou que vise apenas bons resultados em testes e avaliações: uma educação crítica. A seguir são apresentados o Índice de Proficiência em inglês (EF EPI) e 3 modelos distintos adotados para a organização e condução do ensino de LE em países. O primeiro, o modelo Suéco, foi escolhido pela excelente colocação da Suécia no EPI. O segundo, o Chinês, pois assim como o Brasil, a China também é um país membro dos BRICKs e sua classificação de proficiência linguística em língua inglesa foi inferior a do Brasil. Por fim, os resultados do Brasil são apresentados e são discutidas as possíveis implicações da baixa colocação em prejuízos econômicos e acadêmicos, como pode ser observado no programa Ciências Sem Fronteiras (CsF).

#### **4. ÍNDICE DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA (EF EPI)**

O EF EPI é a primeira e mais abrangente classificação mundial dos conhecimentos da língua inglesa, entre adultos do mundo todo. O índice adota como um ponto de referência a proficiência desenvolvida na fase de escolarização, ao longo do tempo. O EF EPI volta-se para discussões e diálogos significativos sobre o ensino do inglês, práticas de testes, bem como examinar as habilidades em inglês em cada país em relação a competitividade individual e empresarial. Publicado anualmente, o relatório traz informações relevantes sobre as habilidades linguísticas de pessoas acima de 18 anos e que possuam acesso à internet. Nele ainda são salientadas as melhores estratégias para o ensino/aprendizagem de língua inglesa.

Segundo informações disponíveis na página oficial do EF EPI, sua metodologia é baseada no cálculo da competência linguística do adulto a partir dos 18 anos considerando os dados obtidos por meio de dois testes diferentes. O primeiro, é aberto e está disponível na internet para que qualquer pessoa possa realizar. O segundo também é um teste online, no entanto de acesso restrito. Ambos incluem atividades que visam avaliar conhecimentos de

gramática, vocabulário, leitura e compreensão auditiva. O resultado final é obtido por meio da soma do número de questões corretas nos dois testes.

Segundo dados obtidos por meio da avaliação de 910.000 pessoas em 70 países, o EF EPI de 2015 comprovou que quanto maior for o nível de inglês, maiores serão a qualidade de vida e a renda das pessoas naquele país. E, também, que nos países onde as pesquisas foram conduzidas, as habilidades linguísticas das mulheres são superiores as dos homens. A tabela abaixo foi elaborada com base nos dados do relatório do EF EPI 2015 e apresenta os resultados para os três países discutidos neste artigo. Segundo informações oficiais da EF EPI, as estatísticas referentes aos gastos em educação são analisadas pelo Banco Mundial e são considerados os investimentos governamentais em educação. A média de anos escolares é obtida a partir dos anos de instrução formal recebidos por indivíduos maiores de 25 anos usando a duração oficial de cada nível.

Tabela 1

País	Suécia	Brasil	China
Classificação	1º lugar	41º	47º
Pontuação EF EPI	70,94	51,05	49,41
PIB per capita	\$46.170,00	\$14.750,00	\$11.850,00
Penetração da internet	94,8%	51,6%	45,8%
Gastos em educação	13,2%	14,6%	N/A
Média de anos escolares	11,70	7,20	7,50
População	9.723.809	202.656.788	7.112.688

Analisando esses números mais atentamente, podemos observar que a diferença do PIB per capita entre os três países é significativa, bem como os gastos com educação. A Suécia investe \$6094,44 em educação, mas sua renda per capita é 68,5% maior que a do Brasil. Este mesmo cálculo feito a respeito da China revela que o PIB sueco é 74,34% maior que o chinês. Considerando o investimento em educação, o Brasil, embora invista 1,4% a mais que Suécia, segundo dados do EF EPI, mesmo assim investe menos que aquele país pois 1,4% representa apenas \$2153,50 per capita, ou seja, 35,33% dos investimentos totais feitos pela Suécia. Isso ocorre a diferença do PIB, pois a renda per capita brasileira representa apenas 31,95% da renda

per capita sueca. A falta de dados sobre a China inviabilizou este tipo de comparação com o país.

#### *4.1 CASO 1 - SUÉCIA E A REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:*

Introduzido na Suécia em 1962, o ensino de LE modernas tem sido uma disciplina obrigatória no ensino fundamental 1 a partir dos nove anos de idade (Marklund, 1983). No final da década de 1980, a primeira política pública referente ao ensino de LE, mais especificamente o ensino da língua inglesa, foi promulgada, estabelecendo que do 4º ao 7º ano o ensino de inglês é obrigatório nas escolas suecas, passando a ser eletiva nas classes de 8º e 9º para que os alunos tenham a oportunidade de estudar outras línguas estrangeiras modernas. No entanto, a proposição também afirma que alguns alunos podem optar por não estudar mais outra LE, no caso, eles têm a opção de passar mais tempo estudando inglês ou sueco (Regeringen, 2007). Segundo Skolverket (2011), na prática, o que se vê hoje na Suécia é que quase todos os alunos escolhem estudar inglês nos 8º e 9º anos também.

Em 1994, ocorreu na Suécia uma reforma curricular que deu à Língua Inglesa e à Matemática um status diferenciado em relação às outras disciplinas e estabeleceu que ao final do 7º ano do Ensino Fundamental os alunos, obrigatoriamente, tenham recebido no mínimo 1400 horas de aulas para cada uma dessas disciplinas - o equivalente aproximado a 10 horas de instrução semanal Skolverket (2012). Assim como no Brasil, a educação pública é subsidiada pelo Governo; no entanto, os materiais didáticos, merenda e transporte ficam por conta dos alunos. Os pais podem matricular os filhos tanto em escolas próximas a suas casas ou em bairros diferentes de onde vivem. Como resultado dessas políticas públicas específicas para a educação e, mais especificamente, para o ensino de LE nas escolas públicas suecas, a Suécia figura hoje como o país que oferece o melhor ensino de inglês como LE, possuindo, conseqüentemente, a mais alta proficiência linguística, segundo o Índice de Proficiência em Inglês da EF (EF EPI 2013, 2014, 2015).

#### 4.2 CASO 2 - CHINA E A REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:

Segundo Qianhua<sup>2</sup> (comunicação pessoal), na China o ano letivo estrutura-se em torno de dois semestres de cerca de 20 semanas cada um. O primeiro tem início em setembro e o segundo em fevereiro e as aulas são obrigatórias. O sistema educacional chinês é muito competitivo e por isso há várias provas ao longo das diversas etapas do sistema com o intuito de avaliar o rendimento e aproveitamento dos estudantes. No entanto, apesar de baixos, os níveis de fracasso escolar estão presentes, embora a taxa de alfabetização ultrapasse os 94%.

O ensino elementar, obrigatório para todas as crianças, tem início aos seis anos de idade. Nele, o ensino da língua inglesa já ocorre com uma carga horária de 4 a 6 horas por semana. Durante este ciclo que dura aproximadamente seis anos, o currículo engloba questões morais, laborais, alfabetização e iniciação ao ensino da língua inglesa por meio de leitura de textos simples, apresentação de vocabulário, “chunks” de frases prontas. O Ensino secundário comumente está dividido, por sua vez, em ensino secundário do primeiro ciclo e ensino secundário do segundo ciclo. O primeiro ciclo dura três anos e é obrigatório (as autoridades chinesas estabeleceram um total de nove anos de ensino obrigatório). O segundo ciclo do ensino secundário também tem, de forma geral, uma duração de três anos. Na primeira fase do ciclo secundário, o número de aulas de língua estrangeira aumenta, significativamente, passando de 4 horas semanais para 10 aulas semanais; já na fase final do ciclo secundário a carga horária aumenta ainda mais, de 10 para 15 horas semanais, na maioria das províncias chinesas. O enfoque linguístico em ambas as fases do ciclo secundário é dado a leitura, fala, escrita acadêmica e estudos gramaticais. Ao término do Ensino Secundário, os estudantes precisam se submeter a uma avaliação de cunho nacional, cuja aprovação é mandatória para ingressar no Ensino Superior. Os estudantes têm apenas uma chance para serem aprovados nessa avaliação, sendo que não é possível refazê-la posteriormente. Essa avaliação é marcada pelo governo chinês e tem data e dias pré-determinados, geralmente duas semanas após o término do ano letivo. Os candidatos são avaliados por dois dias consecutivos e os exames têm duração máxima de 12 horas. Entre as disciplinas avaliadas estão a Língua Chinesa, Língua Inglesa, Política, História Chinesa e Cálculo – conteúdos base do Ensino Secundário. Embora a

---

<sup>2</sup> Yu Qianhua, Diretora Adjunta do Instituto Confúcio da Universidade Federal de Minas Gerais & Universidade de Ciência e Tecnologia de Huazhong (China). Foi professora de Inglês como língua estrangeira por 20 anos na China.

China tenha essa carga horaria extensa no tocante ao ensino de LE, ainda assim o desempenho do país foi pior que o do Brasil cuja carga horária é inferior a dos outros dois países comparados, como veremos na próxima seção. Não pretendemos trazer respostas definitivas ou prescritivas capazes de responder aos porquês disso, principalmente porque não tivemos acesso aos dados referentes aos investimentos per capita em educação na China, no entanto podemos nos questionar se uma carga horária ampla e investimentos expressivos em educação não seriam suficientes para se obter um bom resultado, como o sueco.

#### 4.3 CASO 3 - BRASIL:

O ensino da LE no Brasil, discutido nas seções anteriores, está amparado pela Lei de Diretrizes e Bases e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que trazem um direcionamento acerca dos objetivos e expectativas para um ensino exitoso e de qualidade. Como analisado, os resultados esperados do ensino da língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras são que o aluno se forme ao final do ensino médio sendo capaz de comunicar-se com certa desenvoltura e também sem dificuldades para ler ou escrever. No entanto, segundo dados recentes publicados em 2015 pela British Council, ONG do Reino Unido para oportunidades educacionais e culturais no Brasil, apenas 5% da população brasileira pode ser considerada fluente na língua. A baixa desenvoltura dos brasileiros também foi comprovada pelo EPI 2015, que avaliou a gramática, vocabulário, leitura e compreensão de 1,7 milhões de adultos de 60 países, em 2015 o Brasil figurou a 41ª posição entre os 70 países avaliados. Luciano Timm, diretor de marketing da EF no Brasil e porta-voz do EPI, explica que um falante com proficiência muito baixa é capaz de se comunicar de forma simples, entender frases isoladas que contenham informações rotineiras, entretanto esse falante não consegue desenvolver uma conversa ou discorrer sobre assuntos mais complexos. As consequências desta baixa proficiência linguística impactam até mesmo a competitividade econômica. No estudo do EPI, o Brasil apresentou o pior desempenho entre os membros do BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) e, de acordo com uma pesquisa realizada pela Catho, empresa especializada em Recursos Humanos, apenas 8% dos profissionais brasileiros são capazes de falar e escrever em inglês de forma fluente; 24% têm dificuldades em compreender ou se comunicar em inglês.

A revista Exame do dia 27 de dezembro de 2015, publicou uma reportagem afirmando que uma competência linguística limitada teria impactos bastante negativos tanto no desenvolvimento profissional de cada indivíduo quanto também no crescimento do País. E ainda, oportunidades de negócios podem ser perdidas, relações profissionais podem ser prejudicadas e a falta de independência é maximizada. Como se percebe, a falta de proficiência linguística confronta o papel da língua estrangeira proposto nos PCN e nas OCEM no tocante à comunicação com desenvoltura e independente. Hoje, há vários obstáculos para o ensino exitoso da língua estrangeira, os quais se destacam a desvalorização do docente, a carga horária insuficiente, a falta de preparação e em alguns casos até mesmo a falta de fluência do professor, o que justifica o fato de tanto alunos quanto professores se sentirem desmotivados a aprender e lecionar uma língua estrangeira. No livro ‘Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades’ a professora doutora Laura Miccoli, UFMG, expõe um estudo de caso realizado com professores de escolas públicas e particulares da região de Belo Horizonte e constata que as dificuldades enfrentadas pelos docentes são muito similares. Miccoli (2010) destaca que há muita semelhança do contexto extra-institucional, que não é ideal – no contexto particular, o professor é pressionado a ser um representante da cultura estrangeira; no contexto público, a ausência de investimentos governamentais prejudica o professor, em ambos os contextos público e particular. Segundo Miccoli (*ibid*), docentes reportam dificuldades em se trabalhar nuances de língua e cultura em turmas muito numerosas, com alto índice de heterogeneidade dos estudantes e o tempo exímio semanalmente, haja vista a carga horária pequena, majoritariamente 2 aulas de 50 minutos - o equivalente a aproximadamente 80 horas anuais.

As consequências da baixa proficiência linguística dos estudantes brasileiros têm acarretado também prejuízos para os cofres públicos. O programa de internacionalização do ensino superior que concede bolsas de estudos para alunos de graduação e pós-graduação, Ciências Sem Fronteiras, expõe essa dificuldade e mostra as consequências da baixa proficiência linguística em língua inglesa de alunos brasileiros. Ele tem sido um grande desafio para aqueles que não dominam uma ou mais LEs. Em 2014, houve casos de alunos que foram “academicamente deportados” pelas universidades anfitriãs por não terem condições de acompanhar as aulas e os cursos para os quais foram enviados. As duas reportagens das figuras 1 e 2, a seguir, comprovam esse fato.

## Falta de domínio de 2º idioma dificulta vida de intercambistas no exterior

Reprovados no teste de língua estrangeira podem perder bolsa do Ciência Sem Fronteiras. Programa tem mais de 40 mil vagas não preenchidas.

Tweetar 15

Recomendar 959



Mais de 40 mil vagas ainda não foram preenchidas no programa Ciência Sem Fronteiras. Muitos estudantes selecionados foram reprovados no teste de língua estrangeira.

Sem o domínio do inglês tem estudante que terá de voltar para casa sem fazer o curso.

No ano passado, as bolsas para Portugal foram canceladas exatamente para que os

alunos enfrentassem o desafio de estudar, fazer trabalhos e provas em uma língua estrangeira.

Mas o problema existe: cerca de 2 mil estudantes saíram daqui despreparados, estão fazendo cursos intensivos no exterior para aprender o novo idioma. Em março, o **Ministério da Educação** vai decidir o destino desses alunos.

Primeiro dia de aula do curso de inglês. Todos são alunos da Universidade de Brasília e querem uma bolsa do programa Ciência Sem Fronteiras para estudar no exterior. Mas ainda não têm domínio total da língua estrangeira.

Figura 1. Disponível em, <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2014/02/falta-de-dominio-de-2-idioma-dificulta-vida-de-intercambistas-no-exterior.html>>

News GLOBAL

### Flying Back to Rio

May 1, 2014  
By Donna Bowater for Times Higher Education

More than 100 students on Brazil's flagship study abroad program for undergraduates and postgraduates, Science Without Borders, have been told to return home for failing to reach entry requirements including English proficiency.

The students were sent to universities in Canada and Australia as part of the government-backed academic exchange after the program was oversubscribed in their first-choice destination of Portugal.

Members of that cohort have accused Capes, the Brazilian Federal Agency for the Support and Evaluation of Graduate Education, of breaching contracts by calling them back to Brazil early.

According to some students, those given placements in the U.S. Britain, Australia, Canada, Republic of Ireland, Italy, France or Germany were afforded an extra six months for language tuition after being reassigned from Portugal, where English-language proficiency was not necessary.

**SHARE**

- Email
- Facebook
- Tweet
- Google +
- LinkedIn
- Pinterest
- Print

**RELATED ARTICLES**

- Colleges seek collaborations with Brazil
- Universities 2030: Learning from the Past to Anticipate the Future
- Saudade Brasil
- Question about whether

Figura 2 (<http://www.insidehighered.com/news/2014/05/01/some-students-brazils-study-abroad-program-are-being-sent-back#sthash.8key6OSc.dpbs>)

Esses dados apontam para a necessidade de melhorias no ensino de LE no Brasil. Corroborando as discussões propostas por Miccoli (2010) vários aspectos como ampliação da carga horária, remuneração adequada para os professores e investimentos para oportunidades de formação continuada dos estudos referentes ao idioma ensinado, bem como cursos de aperfeiçoamento pedagógico, talvez pudessem ser um bom começo para isso. Embora não estejam disponibilizados nos EF EPI detalhes sobre a natureza dos investimentos em educação nos países avaliados, entendi de forma ontológica e a partir da minha experiência docente que a melhoria da educação passa pela formação do professor e a melhoria nas condições de trabalho como pontua Miccoli (*ibid*). Desta forma, tanto os estudantes como os professores estarão mais preparados para desempenhar um papel significativo na sociedade, como fruto de uma aprendizagem crítica, cidadã e competente linguisticamente. Este artigo não se pretende exaustivo.

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Uma vez que hoje há políticas públicas que estabelecem e regulamentam o ensino de LE, diretamente, cabe a nós nos perguntarmos os motivos desses resultados tão baixos e distantes do proposto e quais seriam os caminhos para que possamos contorná-los. É premente rever questões específicas concernentes à aplicação dessas políticas, a valorização dos docentes e do ensino público no país. O que poderia ser feito por parte dos governantes, teóricos e professores para se melhorar de maneira expressiva e significativa a qualidade da prática docente e, por consequente, o processo de aprendizagem dos alunos? Quais planos de ações e metas seriam os mais eficazes para que a fluência requerida por um mundo cada vez mais globalizado deixe de ser encontrada, unicamente, como uma marca das elites brasileiras - que têm meios financeiros para custear cursos livres e intercâmbios culturais em outros países - e passe, de fato, a ser também obtida através do ensino público brasileiro, que é assegurado por lei?

Os dados levantados evidenciaram que políticas públicas para a regulamentação do ensino de LE nas escolas públicas brasileiras, de fato, foram formuladas e implementadas, no entanto, ainda não são suficientes para que o ensino ocorra de forma exitosa, haja vista escolas em outros países onde o ensino de LE tem obtido bons resultados. Algo precisa ser feito para

que também no Brasil o ensino de LEs modernas seja mais que simplesmente normatizado, mas também que sua qualidade e eficiência sejam asseguradas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. “Ontem e Hoje no Ensino de Línguas no Brasil”. In: STEVENS, C.M.T. Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Ed. UnB, 2004.

ALTMAN, Cristina. A pesquisa lingüística no Brasil (1968-1988). 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. (2001). Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

BENJAMIN, César, et. al. (1998). A Opção Brasileira. Rio de Janeiro: Contraponto.

BOHN, Hilário. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2005.

CALVET, Louis-Jean. Sociolinguística: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002. ---. As políticas linguísticas. São Paulo: Parábola: IPOL, 2007.  
CONTEXTURAS, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

HAMEL, Rainer. Enrique. Direitos Linguísticos como Direitos Humanos: Debates e Perspectivas. In: OLIVEIRA, G. M. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. São Paulo: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil; Florianópolis: IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, 2003.

LEFFA, Vilson J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. Revista de Estudos da Linguagem. Vol. 20, n. 2, jul/dez 2012.

MARKLUND, Skolsverige. 1983. Skolsverige 1950 – 1975. Del 3. Från Visbykompromissen till SIA [School Sweden 1950 – 1975. Part 3. From the Visby compromise to SIA]. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.

MICCOLI, Laura. Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades. Pontes Editores, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). Campinas, 1999. Dissertação (Mestrado) – Unicamp, Campinas, SP, 1999.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes. A LDB e a Legislação Vigente sobre o Ensino e a Formação de Professor de Língua Inglesa. In: STEVENS, C.M.T. Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Ed. UnB, 2004.

REGERINGEN, [Government] 2007. Förslag till ändrade regler för tillträde till högre utbildning. Promemoria. [Suggestions for changed rules for access to higher education. memorandum].2007-02-23.Stockholm: Utbildnings departementet [Ministry of Education and Research].

SANTOS, Ricardo Luiz Dos. O Significado social do ensino de língua estrangeira para alunos de escola pública, Duque De Caxias 2011- Unigranrio

SANTOS JUNIOR, Jorge Luiz dos. Ciência do futuro: a comunidade de pesquisa e o ciclo da política de nanociência no Brasil/Jorge Luiz dos Santos Junior / 2011

SAVIANI, Demerval. O plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. Educação e Sociedade. Campinas, vol.28, n. 100- out. 2007.

SARDAGNA, Helena Venites. Educação Para Todos: uma política do mundo global. Revista Liberato, Novo Hamburgo, v. 2, p. 7-13, 2006.

SAVEDRA, Mônica. Política Linguística no Brasil e no Mercosul: o ensino de primeiras e segundas línguas em um bloco regional. In: SAVEDRA, M. & HEYE, J. (org.) Revista Palavra 11. Rio de Janeiro: Editora Trapera, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. “Ciência e Tecnologia no Brasil: uma Nova Política para um Mundo Global” In O Estado Atual e o Papel Futuro da Ciência e Tecnologia no Brasil, São Paulo, FGV, MCT, PADCT II, 1993.

SOARES, Carmem Lucia, Linguagem e Escola, uma perspectiva social.São Paulo: atíca, 1994.

SKOLVERKET, [National Agency for Education] 2011. Redovisning av regeringsuppdrag angående utveckling av språkvalen moderna språk och svenska/engelska. [Report on Governmental

Commission on the development of language choice, modern languages and Swedish/English].  
Dnr U2010/4019/S. Stockholm: Skolverket.

XAVIER, Ribeiro Noronha. História da Educação: a escola no Brasil. São Paulo, SP: FTD. 1994.

WILEY, Terrence. Language Planning and Policy. In: MCKAY, S. L. & HORBERGER, N. H. (org.)  
Sociolinguistics and Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1996

**João Paulo XAVIER**

Doutorando no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (Centro Federal de  
Educação Tecnológica - CEFET-MG) e Mestre em Linguística Aplicada (UFMG).

*Recebido em janeiro/2016 - Aceito em abril/2017*