

CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE EXAMES
INTERNACIONAIS DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA E
POLÍTICA LINGUÍSTICA

REASONINGS ON THE LINKS BETWEEN PROFICIENCY
INTERNATIONAL ENGLISH LANGUAGE EXAMS AND LINGUISTIC
POLITICS

Eliana KOBAYASHI
(Instituto Federal São Paulo / Universidade Federal de São Carlos)
likobayashi@ifsp.edu.br

Elias Ribeiro da SILVA
(Universidade Federal de Alfenas)
ribeirodasilva.elias@gmail.com

RESUMO: Este artigo busca a problematização da relação entre testes internacionais de proficiência em inglês e Política Linguística, vista como um conceito amplo que engloba diversos mecanismos de disseminação na sociedade. Dois estudos em contextos distintos são apresentados, o primeiro em um Núcleo de Línguas de uma universidade federal, implantado como consequência do programa Ciência sem Fronteiras, e segundo, em uma escola particular de ensino regular onde um exame de proficiência internacional provocou mudanças no currículo da instituição. Os resultados mostram o status atribuído aos exames pela sociedade e o efeito retroativo provocado, que refletem um dos mecanismos da Política Linguística.

PALAVRAS-CHAVE: política linguística; exames de proficiência em língua inglesa; ensino de língua inglesa

ABSTRACT: *This paper aims to discuss the relation between proficiency exams and Language Policy which is seen as a broad concept involving dissemination devices in society. Two studies in different contexts are presented. The first one was carried out in a private regular school where the students preparation for international tests led to changes in the curriculum. The second investigation was done in a language center of a federal university set up as an action within the Science without Borders program. The results show the exams status given by the society and the washback effects which reflect the Language Policy device.*

KEY-WORDS: *language policy; English proficiency tests; English teaching*

0. Introdução

Processos avaliativos são utilizados para os mais diversos fins na sociedade. Em instituições educacionais, exames são aplicados para avaliar o alcance da aprendizagem e selecionar alunos para diversos programas de universidades. No mercado de trabalho, profissionais são avaliados em processos seletivos de empresas e também para serem promovidos, quando níveis mais elevados de proficiência são exigidos. (KOBAYASHI, 2010).

Para Madaus (1988), exames de alta relevância são considerados de alta relevância quando seus resultados podem ser utilizados para a tomada de decisões que afetem a vida dos candidatos, dependendo, assim, das percepções dos envolvidos, que incluem também professores e instituições de ensino que atuam na preparação dos candidatos.

Entre os testes¹ que podem ser considerados de alta relevância estão os exames de seleção para o Ensino Superior, atualmente representado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o vestibular, visto que os resultados obtidos podem significar o acesso ou não a universidades altamente competitivas, afetando diretamente a vida dos candidatos. Similarmente, estão os exames de proficiência em língua inglesa, utilizados como requisito para acesso a universidades estrangeiras e processos seletivos de emprego. Outro contexto no qual esses exames estão ganhando cada vez mais atenção e espaço na carga horária dos alunos é nas escolas regulares particulares.

No ambiente acadêmico, a força dos exames de proficiência pode ser identificada no programa Ciência sem Fronteiras (CsF), lançado pelo Governo Federal em 2010 com o objetivo de promover a internacionalização da ciência e da tecnologia por meio do intercâmbio e da mobilidade nacional e internacional de alunos de graduação e de pós-graduação, de acordo com a sua página na *Internet*².

O uso crescente de testes padronizados em processos avaliativos tem levantado muitos questionamentos na medida em que pode influenciar o ensino e aprendizado, ocasionando um fenômeno linguístico denominado efeito retroativo. As definições de tal fenômeno abrangem as influências que um teste exerce na atuação dos professores e no aprendizado dos alunos, evidenciadas por ações inexistentes anteriormente à introdução desse teste, principalmente quando o exame é considerado importante pelos envolvidos. (BUCK, 1988; MESSICK, 1996).

As consequências da utilização de um exame revelam a dimensão sócio-política e de poder dos testes, que começou a ser

¹ Neste artigo, utilizamos os termos teste e exame como sinônimos.

² Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/ingles-sem-fronteiras> Acesso em 10-08-2013.

melhor investigada recentemente, conforme relata McNamara (2010). No entanto, para o autor, as pesquisas tendem a se preocupar somente com o contexto social imediato de comunicação em que o exame ocorre e não o contexto social mais amplo e político em que os testes são solicitados e utilizados, negligenciando a prática social dos exames.

Estudos revelam mais claramente que os testes são instrumentos políticos, na medida em que impõem concepções sobre o que é saber uma língua, estabelecem o quanto é considerado adequado uma pessoa saber, quais situações de comunicação são relevantes, entre outros parâmetros para participar de uma sociedade, confirmando o que já vem sendo discutido sobre política linguística e consequências sociais. (BURROWS, 2004; PAPP, 2009; CHALHOUB-DEVILLE, 2009, SPOLSKY, 1997, 1998; SHOHAMY, 1993, 2006; McNAMARA, ROEVER, 2006; McNAMARA, 2010)

Assim, os exames de línguas não podem ser vistos como instrumentos neutros, pois, segundo Spolsky (1997), Hamp-Lyons (1997); McNamara (2000), McNamara e Roever (2006), as abrangências políticas e sociais dos exames de línguas revelam que subjacente às suas elaborações, implementações e usos estão agendas e interesses políticos e institucionais. Como consequência, os testes, principalmente os de alta relevância, podem influenciar a política linguística de um país.

Diante disso, acreditamos que a relação entre exames de proficiência e política linguística deva ser mais discutida e problematizada, sendo esse o objetivo central deste artigo. Para tanto, apresentamos os resultados de duas pesquisas que apontam como dois exames de proficiência de língua inglesa distintos – o *Cambridge English: First* (FCE) e o *Test of English as a Foreign Language – Internet Based Test* (TOEFL iBT) em contextos também diferentes podem funcionar como mecanismos de política linguística.

O primeiro exame (FCE) foi investigado em uma escola regular particular no interior de São Paulo, junto aos alunos do ensino médio. O estudo sobre TOEFL iBT foi realizado em um Núcleo de Línguas de uma universidade federal localizada no estado de São Paulo junto a alunos e professores. Ambas pesquisas são de natureza metodológica qualitativa que, na concepção de Denzin e Lincoln (2006), consiste em uma atividade situada que localiza o observador no mundo com o objetivo de compreender os fenômenos conforme os significados que as pessoas lhes conferem.

O artigo traz na sequência uma discussão sobre Política Linguística. Em seguida, a relação dos exames de proficiência em língua inglesa e Política Linguística é abordada. Na terceira parte, a investigação sobre o FCE é apresentada e, na quarta seção, há a discussão do estudo sobre o exame TOEFL iBT. São especificados os contextos, metodologia e resultados alcançados em ambos os estudos.

O artigo é finalizado com considerações que enfatizam a necessidade de uma reflexão sobre o poder dos testes e as influências que exercem na política linguística de uma sociedade.

1. Política Linguística

A literatura da área de Política Linguística, principalmente os textos do período de consolidação da área, aponta para a centralidade da categoria de agência. A maioria das definições de planejamento linguístico leva à ideia de uma ação deliberada de um indivíduo localizável para modificar uma determinada situação linguística. Para Jahr (1992: 12-13), por exemplo, o planejamento linguístico é implementado por um comitê, por uma organização privada ou por um grupo de linguistas, sendo que todos são indicados por e estão a serviço de uma autoridade oficial. Assim, Política Linguística, como entendida tradicionalmente, refere-se à intervenção consciente de um agente em uma língua ou contexto linguístico.

Entretanto, Baudauf Jr. (1994) propõe o planejamento linguístico não planejado como processos involuntários, como também discutido por Eggington (2002):

(...) podem envolver a modificação linguística desencadeada de forma acidental por um conjunto partilhado de atitudes descomprometidas relativamente à situação linguística e/ou por uma solução *ad hoc* para um problema imediato. (EGGINGTON, 2002, p.404)

Trata-se basicamente de uma atualização dos pressupostos da Política Linguística, acrescentando à definição de “ciência objetiva” e neutra que atua na resolução de “problemas linguísticos”, a ideia de que as situações linguísticas podem ser modificadas acidentalmente por instituições e indivíduos. Observa-se uma tendência de se evitar ampliar o escopo da área, relegando as práticas não planejadas a um segundo plano.

Por outro lado, Schiffman (1996) propõe uma distinção entre *política linguística explícita (overt)* e *implícita (covert)*, sendo a primeira relativa à legislação oficial sobre questões linguísticas, enquanto a segunda refere-se àquelas regras linguísticas que não são oficiais ou mesmo formalizadas, mas que, cotidianamente, manifestam-se em práticas e sanções sociais. Essa definição surgiu como um avanço na medida em que põe em evidência que as políticas linguísticas não são homogêneas (as diversas divisões administrativas de um país podem formular ou implementar políticas linguísticas diferentes) e que práticas linguísticas implementadas cotidianamente por uma população refletem uma política linguística implícita que, embora não sistematizada, possui regras claras. Um exemplo citado pelo autor é a política linguística norte-americana. Apesar dos Estados

Unidos não ter uma política linguística explícita ou oficial para a língua inglesa ou para qualquer outra língua, não significa que o país não tenha uma política linguística implícita.

Spolsky (2004) apresenta uma concepção mais ampliada de Política Linguística, defendendo que nas sociedades democráticas atuais, deva haver mais a análise das práticas e representações linguísticas e menos a discussão da legislação oficial. Isso se deve a constatação de que as políticas linguísticas oficiais frequentemente não coincidem com aquelas que, de fato, vigoram na sociedade e também no pressuposto de que a política linguística pode existir sem que se possa determinar um grupo (um agente) que a promova explicitamente. Para o autor, " [...] muitos países, instituições e grupos sociais não têm uma política linguística formal, de modo que a natureza de sua política linguística deve ser derivada a partir do estudo de suas práticas e crenças linguísticas". (SPOLSKY, 2004, p. 08).

Na proposta de Spolsky, a política linguística apresenta três componentes hierarquicamente equivalentes e inter-relacionados: representações (*beliefs*), práticas (*practices*) e gerenciamento (*management*). As representações se referem às ideologias sobre a língua(gem) que subjazem às políticas. Por outro lado, as práticas linguísticas se relacionam à ecologia linguística de uma região e focalizam as práticas que realmente ocorrem na comunidade, independentemente da política linguística oficial, podendo confirmar ou confirmar tal política. O gerenciamento linguístico consiste em ações específicas que manipulam o comportamento linguístico de uma comunidade.

Shohamy (2006) acrescenta nessa discussão a relação entre política linguística e ideologia.

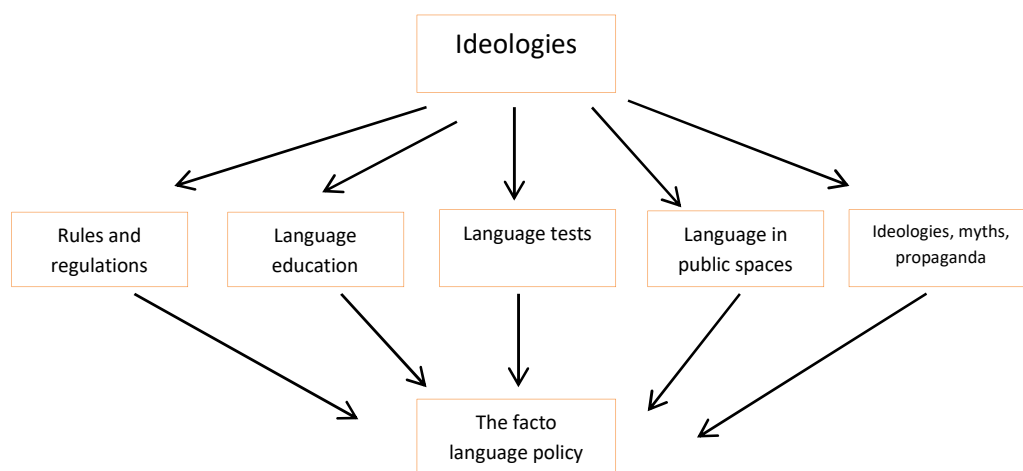
(...) as políticas linguísticas de fato são determinadas alhures por um conjunto de mecanismos que, indiretamente, perpetuam as PLs [Políticas Linguísticas] e que servem como instrumentos para converter ideologias, principalmente em estados-nação tradicionais, em políticas homogêneas e hegemônicas" (SHOHAMY, 2006, p. 53).

A autora vai mais além no conceito de Política Linguística e desenvolve um modelo para explicar o funcionamento do que denomina de política linguística *oculta* (*hidden language policy*) ou *de fato* (*de facto language policy*). Sua proposta se fundamenta no conceito de *mecanismo* (*mechanism*) ou *dispositivo* (*device*). Os mecanismos são os canais por meio dos quais as políticas são disseminadas e/ou reproduzidas na sociedade, que incorporam agendas ocultas da política linguística e atuam em seu funcionamento de forma explícita e/ou implícita. A política linguística oficial, expressa em um texto legislativo, seria um exemplo de mecanismo explícito, enquanto os materiais didáticos, os exames de línguas, os sinais de

trânsito, os nomes próprios (de pessoas, lojas e objetos etc.), o vestuário, entre outros, seriam mecanismos implícitos.

Segundo Shohamy, esses mecanismos são os meios pelos quais as ideologias transformam-se em políticas homogêneas e hegemônicas, sendo, dessa forma, necessário investiga-los, não se restringindo, portanto, somente a legislação oficial para compreender como as reais políticas linguísticas de uma comunidade ocorrem. Ou seja, são por meio de tais mecanismos impostos explicita e ou implicitamente que as políticas linguísticas se manifestam.

Figura 1: Lista de mecanismos entre a ideologia (representações) e as práticas (política linguística de fato)



(SHOHAMY, 2006, p. 58).

A autora propõe uma política linguística dispersa no tecido social e, dessa maneira, torna-se primordial analisar o funcionamento social desses mecanismos que integram um processo circular: eles criam a real política linguística e a manifestam simultaneamente, funcionando como um ponto de convergência entre a ideologia e as práticas. Alguns mecanismos afirmam publicamente uma posição política em relação à questão linguística ao passo que outros não agem de forma explícita. Entretanto, isso não significa que o último seja apolítico. Segundo Spolsky (2004) e Shohamy (2006), os mecanismos implícitos são percebidos pela maioria das pessoas como mecanismos neutros relativamente a questões políticas, não estando envolvidos no fato político e nas relações de poder de uma sociedade, sendo que, não realidade, não o são.

Shohamy (2006) aponta para o fato que, dentro de uma sociedade, os mecanismos políticos são usados por todos os grupos seja de modo descendente ou ascendente, sempre que eles utilizam a língua para converter ideologias em práticas e de criar políticas de fato. Por outro lado, aqueles grupos que têm maior autoridade podem usar os mecanismos mais efetivamente, pois são eles que têm maior acesso a sanções, penalidades e recompensas. Para a autora, não há

consciência sobre o poder desses mecanismos e da sua capacidade de influenciar comportamentos e práticas sociais relacionadas à(s) língua(s), no entanto, essa forma não explícita de política linguística é muito mais efetiva na medida em que não impõe um comportamento linguístico, sendo uma questão de escolha individual.

Em última instância, os mecanismos de política linguística determinam a forma como a população percebe uma língua específica e, conseqüentemente, influenciam suas atitudes relativamente a essa língua. Assim, os mecanismos fomentam as práticas sociais da comunidade e a real política linguística de uma sociedade. De acordo com Shohamy, “[o]s mecanismos, então, são instrumentos de gestão da política linguística, mas eles também são formas de *polycymaking* em termos de percepção, escolha e uso efetivo [de uma língua]” (SHOHAMY, 2006, p. 55). Os mecanismos são *polycymarkers*, pois podem afetar, criar e perpetuar práticas linguísticas e, com isso, definir as reais políticas linguísticas de uma sociedade.

Além disso, segundo o modelo de Shohamy (2006) e também de Spolsky (2004), as línguas não são neutras e estão envolvidas em agendas políticas, ideológicas, sociais e econômicas. Como consequência, os mecanismos de política linguística também não são neutros e atuam como veículos de promoção e perpetuação dessas agendas. Para a autora, a língua é ideológica, pois está frequentemente associada a um ideal de unidade, de lealdade, de patriotismo etc. Além disso, a proficiência em uma língua é percebida, socialmente, como símbolo de status e pertencimento a determinados grupos. Ela também é “econômica” na medida que ser ou não proficiente em um língua pode ter conseqüências econômicas positivas ou negativas, [...] a língua é utilizada para expressar pertencimento a um determinado grupo (“nós/eles”), para demonstrar inclusão ou exclusão, para determinar lealdade ou patriotismo, para indicar o status econômico (“tenho/não tenho”) e para a classificação de pessoas e de identidades individuais. Além disso, a língua é utilizada como uma forma de controle, ao se impor o uso de uma língua de determinados modos (correto, autêntico, *native-like*, gramatical, etc.) ou mesmo ao se controlar o direito de utilizá-la” (SHOHAMY, 2006: xv).

Embora Shohamy (2006) tenha analisado detalhadamente o funcionamento de quatro desses mecanismos (*rules and regulations; language education policies; language tests; language in the public space*), este artigo focaliza especificamente os exames de línguas, cujo efeito retroativo e conseqüências sociais têm sido muito discutidos.

2. Política Linguística e exames de proficiência em língua estrangeira de alta relevância

As abrangências políticas e sociais dos exames de línguas revelam a impossibilidade de neutralidade dos testes, pois subjacente às suas elaborações, implementações e usos estão agendas e interesses políticos e institucionais. (Spolsky, 1997; McNamara, 2000; McNamara, Roeber; 2006; Spolsky, 2004; Shohamy, 2006).

Segundo Messick (1989), todo teste tem em seu construto valores, com significados político e social, e a sua utilização desencadeia consequências sociais. Para Spolsky (1996), a função política está também no domínio das instituições que elaboram e administram testes, como a *Educational Testing Service (ETS)* e o seu controle de testes de inglês para estudantes internacionais.

Apesar disso, conforme relata McNamara (2010), somente recentemente, a dimensão sócio-política e de poder dos testes começou a ser melhor investigada, pois as pesquisas tendem a se preocupar somente com o contexto social imediato de comunicação em que o exame ocorre e não o contexto social mais amplo e político em que os testes são solicitados e utilizados, negligenciando a prática social dos exames.

Shohamy (2001) discute as razões para se considerar o exame de língua como uma questão de política linguística:

(...) por causa de minha formação e interesse em exame de língua, eu aprendi novamente sobre o poder dos testes quando se tornou claro para mim que política de exame de língua era de fato política linguística. Além disso, nenhuma mudança política pode ocorrer sem uma mudança na política de exame, como resultado a política de exame se torna a política linguística *de facto*. (SHOHAMY, 2001, p.xiii)

A abrangência dessa questão atinge desde processos migratórios até a aquisição de cidadania e asilo. Exames utilizados nesses contextos revelam seu status e sua influência, apesar de problemas em sua concepção. Por exemplo, o trabalho de Papp (2009) focaliza os movimentos migratórios e questiona a validade e justiça do *Life in UK*, exame de proficiência em inglês aplicado para estrangeiros que querem se estabelecer no Reino Unido ou obter cidadania britânica, chamando a atenção para as consequências negativas que pode causar, diante do seu caráter de *gate-keeper*. A autora indica problemas que comprometem a validade e justiça do teste e, principalmente, a insuficiência de atenção do governo ao assunto por meio de uma política linguística adequada.

Outro estudo sobre a política de teste refere-se ao *No Child Left Behind* (NCLB), programa implementado em 2001 que promoveu

mudanças no sistema de avaliação das escolas americanas, estabelecendo sanções para aquelas que não conseguiam atingir o objetivo anual estabelecido e que provocou manifestações de profissionais da educação devido às consequências que provocaram em todo o sistema educacional e social.

Para Chalhoub-Deville (2009), um dos vários problemas do NCLB está na avaliação dos alunos de língua inglesa (ELLs), constituído por estudantes cuja primeira língua não é o inglês. A autora identificou que esse teste de proficiência apresenta problemas de construto, restringindo o inglês acadêmico, aos padrões do *English Language Arts*, que descreve o que os alunos devem ser capazes de fazer nas atividades escolares de letramento e língua inglesa na escola, não considerando o uso da língua em outras disciplinas como matemática, ciência, estudos sociais e outras áreas. Isso, para a autora, poderia levar a consequências negativas no aprendizado, restringindo o conhecimento e habilidades na língua do aluno, que deveria ser capaz de se expressar em domínios diferentes. Assim, Chalhoub Deville ressalta a necessidade de investigações sobre o impacto social do programa para melhorar a formulação de suas políticas.

Os exames de proficiência em língua inglesa são aplicados na sociedade brasileira em contextos diversos visando objetivos específicos, refletindo o status que a língua tem diante dos candidatos, a possibilidade de ascensão econômica e social e a noção de pertencimento a determinados grupos, conforme demonstra os estudos de Ribeiro da Silva (2011) e Kobayashi (2016).

3. O exame de proficiência *Cambridge English: First* em uma escola particular

Um dos exames de língua inglesa frequentemente aplicados no Brasil é o *Cambridge English: First* (FCE) da *Cambridge English Assessment*, que avalia a proficiência oral e escrita em nível intermediário superior (*upper-intermediate*), nível B2 do Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas, para fins profissionais e educacionais.

Para acompanhar o crescimento da demanda por exames de proficiência para crianças e adolescentes, a Cambridge desenvolveu, recentemente, o *FCE for Schools*, versão do exame voltada especificamente para o contexto educacional. No Brasil, observa-se que um número crescente de Escolas Particulares de nível fundamental e médio vem demonstrando interesse nesse exame e em outros exames da Cambridge, como mostra o estudo de Scaramucci e Kobayashi (2013).

Evidências de tal situação não estão restritas à aplicação do exame, mas também na preparação de seus alunos para o teste, o que

pode influenciar desde a carga horária de inglês até a alteração no currículo do curso. Isso aponta, portanto, para a possível existência do efeito retroativo de um exame e, como consequência, a sua força como um mecanismo de Política Linguística.

Diante disso, foi realizada uma investigação em uma instituição de ensino regular, fundada há mais de um século por imigrantes europeus, e localizada em Campinas, interior de São Paulo. Uma das suas principais características é a ênfase no ensino de línguas estrangeiras: alemão, espanhol e inglês que integram o currículo oficial. Como desdobramento dessa tradição, os alunos são preparados para exames internacionais de proficiência nessas três línguas.

Com relação à língua inglesa especificamente, a instituição tradicionalmente oferece cursos preparatórios em caráter optativo para dois exames da Cambridge: o FCE e o *Certificate in Advanced English* (CAE). A preparação inicia-se no oitavo ano do ensino fundamental e as provas são realizadas ao final no primeiro e do segundo anos do Ensino Médio, respectivamente. A aprovação no FCE gira em torno de 95 por cento, sendo que frequentemente todos os alunos são aprovados. Quanto ao CAE, esse índice oscila entre 72 e 95 por cento.

O curso preparatório para o FCE pode ser considerado uma tradição na instituição visto que foi introduzido em 1990. Inicialmente, o curso tinha duração de três anos, mas em 2001, houve uma reformulação e o período foi reduzido para dois anos diante do fato de que os alunos já estavam se tornando aptos a prestar o exame ao final do segundo ano. Por essa razão, o último ano do ensino médio, que passou a ser um ano “suplementar”, começou a ser dedicado à preparação dos alunos para o CAE, o qual foi introduzido naquele ano.

Inicialmente os cursos preparatórios eram oferecidos como disciplinas optativas, ministrados fora da grade regular. Entretanto, devido à alta demanda pelo curso do FCE, era realizada uma seleção entre os alunos interessados. Essa situação levou a escola a estender o curso a todos os alunos a partir de 2011. Assim, o preparatório para o FCE passou a integrar a grade curricular oficial da instituição.

Participaram deste estudo, onze alunos do curso preparatório para o FCE, do nono ano do ensino fundamental, com idade entre treze e quinze anos. Durante a coleta, todos estudavam inglês apenas na escola regular, apesar de alguns já terem frequentado cursos em institutos de idiomas.

O instrumento de coleta utilizado foi a entrevista considerada, nesta pesquisa, o método mais adequado para permitir que o aluno discorresse livremente sobre a sua relação com a língua e sobre o FCE.

Os resultados demonstram que no conjunto das entrevistas, o inglês é representado como “língua universal”, “língua muito usada”, “passaporte para um bom emprego”, “passaporte para uma vida acadêmica internacional”, “língua que valoriza o currículo” etc. O inglês também é legitimado com base nas mesmas representações e a partir

de processos simbólicos semelhantes, como demonstram os excertos que se seguem.

P: (...) você acha importante estudar inglês?

E1: Eu acho!

P: Por que?

E1: Oh, eu acho que primeiramente a:/ atualmente né o inglês é a: língua universal então vai ser muito útil né em qualquer situação em que você estiver, vai ser bom saber falar né até, vamos supor, você está em um país estrangeiro, você não sabe falar a língua desse país tal, todo mundo vai entender o inglês, talvez a maioria né! Além disso, é um:: bom passaporte para uma boa:: uma boa empresa, por exemplo! Na carreira é muito bom!

(P- pesquisador; E1- estudante, 14 anos)

No excerto acima, observa-se a representação do inglês como língua universal, como a "língua que todo mundo vai entender", ao mesmo tempo em que o estudante a representa como "um passaporte para uma boa empresa". Dessa forma, a aprendizagem legitima-se com base em dois fundamentos racionais. No primeiro, a proficiência em inglês permitirá a comunicação com diferentes povos (o que consiste em uma representação) e, no segundo, auxilia na obtenção de um "bom emprego" e, por extensão, de um padrão de vida socialmente valorizado. Esse resultado mostra que a legitimação da língua baseada nesses dois fundamentos racionais camufla um processo mais amplo de reificação, no qual as implicações sociais, políticas e econômicas do processo histórico de expansão do inglês é eclipsado.

Apesar da legitimação da aprendizagem de língua inglesa junto ao grupo investigado envolver principalmente essas duas representações, também foi identificada referência à possibilidade de uma vida acadêmica internacional, como se observa no excerto abaixo.

E1: (...) você acha importante fazer o Fce?

P: Eu acho! Eu a/ eu acho que:: é: mesmo sabendo falar o inglês é bom você ter/ como eu posso falar provas né de que você realmente sabe se virar.

E1: (...) e por que é bom ter essa prova de que você sabe se virar?

P: Bem, é/ principalmente como eu já falei né para a carreira visto/ você vai::/ chegar tanto em uma:: universidade estrangeira por exemplo é necessário esses diplomas para que você consiga (+)

(E1 – Estudante 1, 14 anos)

Nesse contexto de legitimação via racionalização, era esperada a representação e legitimação do FCE como forma de "certificação" de uma competência socialmente valorizada, como demonstraram os participantes.

P: (...) você acha importante fazer o FCE?

E2: Eu acho! Eu a/ eu acho que:: é: mesmo sabendo falar o inglês é bom você ter/ como eu posso falar provas né de que você realmente sabe se virar.

P: (...) e por que é bom ter essa prova de que você sabe se virar?

E2: Bem, é/ principalmente como eu já falei né para a carreira visto/ você vai::/ chegar tanto em uma:: universidade estrangeira por exemplo é necessário esses diplomas para que você consiga (+)

(E2 – Estudante 2, 14 anos)

P: (...) você acha importante estar se preparando e fazer o Fce?

E3: Olha, eu acho que é: é importante porque/ eu vejo um ponto de vista é o seguinte é um primeiro é o primeiro passo andado para os exames em inglês que é/ tem o Cae e tem um outro uhn/ não me lembro o nome e então eu vejo isso como um/ assim como um (++) demonstrando o preparo que a gente tem e que tem o reconhecimento internacional e que é digno de importância!

(E3 – Estudante 3, 14 anos)

Nesses dois excertos, há a legitimação do FCE como certificação de um saber valorizado socialmente no Brasil e, para o Estudante 3, também no exterior. Contudo, a legitimação do FCE pela via da certificação não é consensual. Na verdade, a maioria dos alunos entrevistados legitima o FCE a partir do pressuposto de que o exame funciona como um “referencial” que promove uma aprendizagem eficiente, ideia que pode ser observada nos excertos a seguir:

P: (...) você acha importante fazer o Fce?

E4: Acho! Acho bem importante!

P: Por que?

E4: Oh porque, além de ajudar no mercado de trabalho que está/ você precisa de mais de uma língua além do inglês e espanhol, é bom você saber falar direito essas línguas né e eu acho que o FCE ajuda bastante nesse ponto. Você aprende a escrever, gramática, aprende a fazer as coisas!

P: (...) e a questão da certificação? Ter um certificado, nessa mesma direção, é importante também?

E4: É, mas eu acho que o mais importante é a pessoa saber falar mesmo, saber falar e escrever corretamente! Eu acho que isso é o que vale mais.

(E4 – Estudante 4, 14 anos)

P: (...) Você acha importante fazer o Fce, por quê?

E5: Ah, eu acho muito importante porque eu comecei na sét/ no segundo semestre da sétima série e em seis meses eu aprendi muito mais do que eu tinha aprendido em três anos inteiros. Eu acho muito importante!

P: (...) e a mesma pergunta que eu fiz para a Geórgia sobre essa questão da certificação (alguns alunos acompanharam as entrevistas dos colegas). Para você, o que é mais importante, isso que você me falou a aprendizagem que o FCE proporcionou para você ou a certificação?

E5: Ah, eu acho que os dois são importantes porque se você tem a certificação isso significa que você realmente sabe falar se:: ãh a gramática tudo! Então eu acho importante a certificação também, mas nada como você falar porque nas suas futuras entrevistas vão falar com você em inglês então se você não souber falar[

(E5 – Estudante 5, 13 anos)

Portanto, os resultados revelam que a legitimação do FCE pelos participantes da pesquisa se dá pelo viés da certificação, seja direta ou indiretamente.

Em um contexto de ensino em que a proficiência em língua inglesa é uma realidade coletiva e não uma meta a se atingir, o FCE constitui uma forma alternativa de diferenciação. Concluindo, o funcionamento desse exame como mecanismo da política linguística brasileira da língua inglesa no contexto analisado também envolve uma política de representação.

4. O TOEFL IBT em um Núcleo de Línguas do programa Inglês sem Fronteiras (IsF)

Este estudo focalizou o efeito retroativo do exame de proficiência em língua inglesa TOEFL IBT em um Núcleo de Línguas (NuLi) dentro do programa Inglês sem Fronteiras (IsF) e demonstrou a operacionalização do exame como um instrumento que causa consequências no ensino e aprendizado, estabelece representações, altera práticas docentes, define prioridades e metas para o aluno, ou seja, age como um mecanismo de Política Linguística.

Para participar do programa Ciência sem Fronteiras (CsF), o estudante deve atender uma série de requisitos, entre eles, ter um desempenho acadêmico considerado de excelência pela Instituição de Educação Superior e também apresentar o certificado de proficiência em língua estrangeira exigida pela universidade internacional à qual se candidatam.

Em relação à certificação em língua inglesa, os resultados iniciais levaram o Governo a adotar medidas visando melhorar o aprendizado da língua como parte do programa, visto que o nível insuficiente da proficiência dos alunos brasileiros foi amplamente veiculado na mídia nacional e apontado como o principal entrave para a obtenção da bolsa de estudos. Assim, podemos verificar que a viabilização do CSF estava ligada e dependia diretamente de exames de proficiência internacionais.

Nesse quadro, diversas medidas foram implementadas pelo

Governo, entre elas o programa Inglês sem Fronteiras, hoje Idiomas sem Fronteiras (IsF) que, segundo o Ministério da Educação, visa incentivar o aprendizado da língua inglesa e oferecer melhores condições aos candidatos à bolsa de estudo do programa CsF. Conforme consta no *site* do IsF, a proposta do Governo é “propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do País como um todo”. Uma das ações do IsF foi a implantação de NuLis em universidades e instituições federais.

Este estudo foi conduzido em um NuLi de uma universidade federal com o objetivo de investigar o efeito retroativo que o exame TOEFL IBT exercia em dois cursos presenciais oferecidos: um preparatório para esse teste e outro voltado para o inglês geral. No total, participaram da investigação três salas, duas do primeiro curso e uma do segundo, que tinham professores distintos.

Foram utilizados vários instrumentos, entre eles: entrevista com os professores, observação em sala de aula, análise de documentos, do material didático e do exame TOEFL e grupo focal com os alunos. Neste artigo, são apresentados os principais resultados do efeito retroativo que melhor demonstram o exame de língua como mecanismo de Política Linguística.

Primeiramente, foi identificado que os professores que ministravam o curso preparatório para o exame buscavam maneiras de operacionalizar as suas visão de linguagem e abordagem de ensino mesmo diante de um curso desenhado tendo como base a prática intensa dos simulados do exame, explorando os tipos de questões, conteúdo e habilidades exigidas no teste.

(Professor B) - É complicado assim....bom....eu vou mudando a forma de trabalhar, assim....a abordagem...a abordagem é sempre parecida sempre, mas a metodologia a gente vai adaptando de acordo com as necessidades dos alunos, né...(..)mas de maneira geral....eu...eu costumo dar bastante problemas pra eles resolverem e no processo, né, que eles consigam desenvolver, que eles consigam crescer....

(Professor C) Então pra esse curso propriamente de exame de proficiência é...é complicado falar em abordagem sendo que o curso não é de língua, mas preparatório pra prova, então aí fica uma abordagem um pouco mais...eu não diria instrumental, eu diria é uma abordagem é....mais pragmática, assim digamos.

Entretanto, ambos os professores reconhecem que, caso o curso não fosse preparatório para o exame, as suas práticas seriam distinta e mais produtivas para o próprio aluno, uma vez que haveria maior tempo de fala do estudante, assim como maior desenvolvimento de suas habilidades. Isso revela evidências do efeito retroativo no ensino.

(Professor B) Eu conseguiria ajudar os alunos é...é...de uma maneira mais eficiente...eu conseguiria individualizar mais a atenção...eu conseguiria, enfim, fazer com que eles se desenvolvessem mais porque o objetivo daí não seria o exame, o objetivo seria eles, né...seria porque eu...eu costumo dizer...há já bastante tempo eu aprendi que eu não ensino língua, eu não ensino conteúdo, eu ajudo as pessoas a aprenderem.

(Professor C) Seria diferente eu acho que...a produção dos alunos seria muito maior, aí a abordagem é completamente outra em um curso de língua, então ele demanda muito mais tempo e a minha prática é completamente outra...não, completamente não, sou eu ainda (risos), mas várias coisas mudam...é...a partir desse momento, outro material é utilizado e outras questões que também vão sendo levantadas (...) maior tempo de fala do aluno é o que mais saltaria ao olhos...

Além disso, os professores apresentam opiniões distintas quanto ao exame. Embora a confiabilidade do teste seja ressaltada, a sua validade não apresenta um consenso entre os entrevistados.

(Professor B) Eu acho que o teste é confiável porque ele busca avaliar e...e classificar os alunos da mesma forma, com o mesmo conteúdo, mas eu acho que ele perde muito em validade por justamente essa tentativa de padronizar e estancar bastante as habilidades...e eles até tentam quando eles falam das tarefas integradas, mas, mesmo assim, o tipo de resposta esperada ele é sempre mecânica, né...

(Professor C) - Busca avaliar é...uma proficiência que é mais voltada ao ambiente acadêmico, eu pessoalmente acredito que seja um...um ótimo teste, eu acho que em termos de avaliação é...até mesmo em simulados, quando você começa a corrigir os simulados, você percebe que o nível, por exemplo do *reading* e do *listening*, muitas vezes ele é...ele recebe a mesma nota, o que quer dizer que...às vezes acontece da pessoa ter uma discrepância entre habilidades, mas o que acontece várias vezes é que o exame está muito bem calibrado (...)

Por outro lado, em relação ao Professor A, que ministrava o curso de inglês geral para iniciantes voltado para as habilidades necessárias no convívio social, não foram identificadas evidências de efeito retroativo tanto nas aulas quanto em sua entrevista. Entretanto, apesar desse curso não focalizar nenhum exame de proficiência, e o Professor A também não adotar práticas que visam o teste, todos os alunos desse curso buscavam um certificado de proficiência em inglês, com o objetivo de estudar no exterior. Como esses estudantes não tinham nível de proficiência alto o suficiente para frequentar as aulas do preparatório para o exame TOEFL, optaram por fazer esse curso que exigia um nível mais baixo.

(Aluno 4) - Eu entrei porque eu pretendo fazer o Ciência sem Fronteiras, então...é...eu acho que vai..é.. ajudar bastante fazer esses cursos do Inglês sem Fronteiras, pra depois...quando eu conseguir..acho que vai ser bom.

(Aluno 2) - Eu pretendo ir pra fora, mas não pelo Ciência sem Fronteiras porque eu também já tô terminando..(a graduação)

(Aluno 3) - Eu vou daqui dois anos, não pra agora, seria pro doutorado..e aí...seria pra daqui dois anos...seria um pouco diferente...(..) é da Capes, só que é o sanduíche, é diferente.

Esse resultado demonstra o efeito retroativo de exames internacionais de proficiência no aprendizado mesmo que o ensino não esteja focalizado na preparação para o teste, o que reflete a força desse instrumento.

Os estudantes participantes do curso preparatório para o exame TOEFL IBT revelam interesse em estudar fora do país independentemente da aprovação no CsF, sendo a certificação importante para tanto.

(Aluno 4) - Eu entrei porque eu pretendo fazer o Ciência sem Fronteiras, então...é...eu acho que vai..é.. ajudar bastante fazer esses cursos do Inglês sem Fronteiras, pra depois...quando eu conseguir..acho que vai ser bom.

(Aluno 2) - Eu pretendo ir pra fora, mas não pelo Ciência sem Fronteiras porque eu também já tô terminando..(a graduação)

(Aluno 3) - Eu vou daqui dois anos, não pra agora, seria pro doutorado..e aí...seria pra daqui dois anos...seria um pouco diferente...(..) é da Capes, só que é o sanduíche, é diferente.

No entanto, mesmo em um curso preparatório de um exame em específico, no caso o TOEFL iBT, foi possível encontrar o efeito retroativo de outro teste internacional que influenciou o estudo da língua de um dos estudantes.

(Aluno 4) - (...) ainda mais pela área...assim..eu faço engenharia. Porque tem muito relacionamento pra fora do país porque não é somente no país que eu vou ter relacionamento, então eu acho que é muito importante.

Então, eu acho que pra Europa eles aceitam mais o IELTS...então eu acho que eu vou ter que fazer esse, que eu pretendo ir pra Europa...

(Pesquisadora) E você conhece o teste?

(Aluno 4) - Então, eu nunca tive contato...porque aqui eles só falam do TOEFL..então eu assim não sei ainda como é...o outro.

Além das consequências causadas junto aos professores e alunos, esta investigação incluiu a análise de documentos oficiais publicados sobre a criação do IsF. Baseado nisso, foi identificado que o programa está fundamentado em uma série de breves portarias (números: 1.466 de 18/12/2012; 105 de 24/05/2012; 246 de

24/03/2013; 25 de 25/11/2013) que estabelecem direcionamento de ações do programa, do núcleo gestor e dos núcleos de línguas. Dessa forma, o ensino da língua inglesa é visto essencialmente com o objetivo de capacitar os alunos para participar de projetos e intercâmbios voltados para o processo de internacionalização do país, ou seja, o ensino da língua para a viabilização de um programa. Embora sejam mencionados propósitos como contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do estudante universitário e desenvolvimento de centros de línguas, o foco principal apresenta-se especificamente vinculado à mobilidade internacional.

Assim, para alcançar o objetivo estabelecido para o IsF, os exames surgem como um dos requisitos principais. Um exemplo disso seria a meta do programa de ampliar a mobilidade internacional de estudantes de graduação brasileiros para desenvolvimento de projetos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior. Entretanto, nessas situações, é necessário apresentar comprovações de proficiência na língua determinadas pela instituição receptora, envolvendo certificados como o TOEFL.

Dessa maneira, é esperado que o ensino, especificamente dentro do IsF, seja influenciado por tais exames, embora o programa, por meio dos cursos presenciais dos NuCLis, não restrinja a sua atuação a somente preparar os alunos para os exames. Mas, é válido ressaltar que, diante dessas diretrizes governamentais, a aprovação nos testes integra um objetivo importante. Essa situação remete à discussão de Shohamy (2006) de que a compreensão da política linguística de um país não deve se restringir à análise das leis e regulamentos, pois são integrantes dos seus mecanismos explícitos, sendo necessário investigar os mecanismos implícitos, neste caso, os exames de línguas.

Além disso, este trabalho identifica o poder dos testes (*the power of tests*) mencionado por Shohamy. Primeiramente, essa imposição citada pela autora ocorre com o TOEFL IBT, no caso de nossa investigação, e também com outros exames de proficiência internacionais, como o IELTS, e é consequência da hegemonia da língua inglesa e da organização elaboradora do exame, que, por sua vez, influencia instituições de ensino internacionais a utilizarem o teste que elaboram. Assim, candidatos como os estudantes brasileiros devem se submeter a esse teste em processos de seleção de programas acadêmicos, como ocorre dentro do CsF.

Consequentemente, é esperado que o ensino de inglês, assim como a aprendizagem, seja influenciado pelo exame, conforme constatado neste estudo. Além disso, a definição do *status* do exame na sociedade, citado por Shohamy, pôde ser verificado junto principalmente aos alunos participantes desse trabalho. Todos, sem exceção, consideram o exame bom e importante para a vida acadêmica, ou seja, percebem e possuem atitudes semelhantes à língua e ao TOEFL IBT, conferindo a ambos um alto *status*.

Entretanto, ao analisar o Guia Oficial do exame TOEFL (*The Official Guide to The TOEFL Test*), utilizado como material didático do curso preparatório, foi possível constatar que a organização elaboradora privilegia em seu conteúdo a língua inglesa falada nos Estados Unidos, como mostram os excertos retirados da seção de compreensão oral.

Há dois tipos de materiais de compreensão oral no exame TOEFL IBT: conversas e aulas. Ambos baseados em discursos reais usados em faculdades e universidades norte-americanas.

Há dois tipos de conversas na seção de compreensão oral: horas administrativas e encontros de atendimento. Essas conversas são típicas daquelas que ocorrem nos campi das universidades norte-americanas.

(The Official Guide to the TOEFL test, p.123, 2012, tradução nossa)

Além disso, no mesmo material, a organização acredita que a produção oral é melhor desenvolvida se o aluno interagir com falantes nativos, indicando a possibilidade da ETS acreditar que professores não nativos ou falantes de inglês como língua estrangeira, como poderíamos considerar os professores brasileiros, não poderiam contribuir para o desenvolvimento linguístico dos candidatos ou se enquadrar nessa *melhor maneira* citada.

A melhor maneira de praticar a produção oral é com falantes nativos de inglês. Se você não mora em um país falante de inglês, achar nativos pode ser bem desafiador.

(The Official Guide to the TOEFL test, p.123, 2012, tradução nossa)

Em sua página da *Internet*, a ETS afirma que a partir de 2013, foram incluídos na seção de compreensão oral e produção oral sotaques de falantes nativos de inglês do Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia. Também informa que pretende adicionar outros para que o teste reflita a variedade de sotaques de outros falantes nativos que o aluno pode encontrar ao estudar no exterior. Entretanto, o seu guia oficial mais atual é de 2012, utilizado nesta pesquisa.

Diante disso, a organização continua, mesmo tendo decidido incluir outros sotaques em seu exame, associando o inglês somente a falantes nativos, não considerando automaticamente falantes não nativos. Entretanto, em outra parte do guia, há ênfase nos dados numéricos do uso do TOEFL IBT, aceito em mais de 8.500 instituições de ensino em 130 países. Ou seja, enfatiza-se que países onde a língua oficial não é o inglês usam o teste e, conseqüentemente, podemos supor que os alunos devam escutar falantes não nativos como professores e funcionários da universidade. No entanto, tais sotaques

não são considerados e nem, aparentemente, serão pelo exame.

Entretanto, esse tipo de posicionamento pode desencadear efeitos no ensino, considerando importante um questionamento se o ensino da língua inglesa, uma vez voltada a exames de proficiência, não reafirma aos alunos as representações de uma política linguística de organizações elaboradoras desses testes, e, além disso, como lidar com essa questão em sala.

Percebe-se a inexistência da neutralidade do exame, que reflete em seus objetivos, conteúdo, formato, método, entre outros elementos, um construto que defende agendas políticas, o que reforça a preocupação de McNamara (2010) de que as pesquisas devem focalizar também o contexto social no qual os exames são usados.

Neste estudo, o TOEFL IBT, assim como outros exames de proficiência, surge imerso em uma política de internacionalização em que avaliação constitui um dos requisitos, indicando que as políticas linguísticas adotadas não são necessariamente resultados de um planejamento linguístico, mas podem ser de políticas de exames. (SHOHAMY, 2001; MENKEN, 2006).

5. Considerações Finais

As investigações apresentadas neste artigo demonstram que os testes são instrumentos políticos, na medida em que impõem concepções sobre o que é saber uma língua, estabelecem o quanto é considerado adequado uma pessoa saber, quais situações de comunicação são relevantes, entre outros parâmetros para participar de uma sociedade, como o que já vem sendo discutido sobre os mecanismos da política linguística de fato, especificamente sobre os exames de língua. Em ambos os contextos investigados, o inglês está legitimado por representações de status, saber valorizado e passaporte para ascensão social e profissional.

Referências bibliográficas

- BALDAUF Jr., Richard B. "Unplanned" Language Policy and Planning. *Annual review of Applied Linguistics*, v. 14, n. 1993/1994, p. 82-89, 1994.
- BUCK, G. *Testing Listening Comprehension in Japanese University Entrance Exams*. *JALT Journal*, v.10, p.15-42, 1988.
- BURROWS, C. Washback in classroom based Assessment: A study of the Washback effect in the Australian Adult Migrant English Program. In: CHENG, L., WATANABE, A. CURTIS (Eds). *Washback in Language Testing: Research Context and Methods*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

KOBAYASHI, Eliana; SILVA, Elias Ribeiro da. Considerações sobre a relação entre exames internacionais de proficiência em Língua Inglesa e Política Linguística. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 100-120, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

CHALHOUB-DEVILLE, M. Standards-based assessment in the US: social and educational impact. *Language Testing Matters: investigating the wider social and educational impact of assessment: proceedings of the ALTE Cambridge Conference, April 2008*, v. p.281-300, 2009.

DENZIN, N., LINCOLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e práticas*. Tradução Sandra Regina. Netz. Porto Alegre: Arned, 2006.

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

HAMP-LYONS, L. Washback impact, impact and validity: Ethical concerns. *Language Testing*, v.14, p.295-303, 1997.

JAHN, E. Language Planning. In: BRIGHT, William. (Ed.). *International encyclopedia of Linguistics*: v. 4. New York, USA; Oxford, UK: Oxford University Press, 1992, p. 12-14.

KOBAYASHI, E. *Efeito retroativo de um exame de proficiência em língua inglesa em um núcleo de línguas do programa Inglês sem Fronteiras*. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

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

MADAUS, G. *Public policy and testing profession*. *Educational measurement: issues and practice*, v.4, p.5-11, 1985.

McNAMARA, T. *Language Testing*. Oxford: OUP, 2000.

McNAMARA, T. Reading Derrida: Language, identity and violence. In: WEIM Li (ed.). *Applied Linguistics Review 1 2010*. Mouton de Gruyter, p. 23-43, 2010.

McNAMARA, T.; ROEVER, C. *Language testing: The social dimension*. Malden, USA: Blackwell Publishing, 2006.

MENKEN, K. Teaching to the test: How No Child Left Behind impacts Language Policy, Curriculum, and Instruction for English Language Learners. *Bilingual Research Journal*, v.20, p. 521-546, 2006.

MESSICK, S. Validity and washback in language testing. *Language testing*, v.13, p.241-256, 1996.

MESSICK, S. Validity. In: R. LINN (ed.). *Educational measurement*, p. 13-103. New York: Macmillan, 1989.

PAPP, S. The requirements of the UK test for citizenship and settlement: critical issues and possible solutions. *Language Testing Matters: investigating the wider social and educational impact of assessment: proceedings of the ALTE Cambridge Conference, April 2008*, v. p.118-135, 2009.

RIBEIRO DA SILVA, E. “[...] você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!” : exames de línguas e política

KOBAYASHI, Eliana; SILVA, Elias Ribeiro da. Considerações sobre a relação entre exames internacionais de proficiência em Língua Inglesa e Política Linguística. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 100-120, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

linguística para o inglês no Brasil. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SCARAMUCCI, M.V.R., KOBAYASHI, E. Washback effect of Cambridge English: Key for Schools in São Paulo city, Brazil: A case study. *Research Notes*, v.54, 2013.

SCHIFFMAN, H. Language Policy and linguistic culture. In: RICENTO, Thomas. (Ed.). *An Introduction to Language Policy: Theory and method*. Malden, USA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006, p. 111-126.

SHOHAMY, E. *Language Policy: Hidden agendas and new approaches*. London, UK; New York, USA: Routledge, 2006.

SHOHAMY, E. The power of tests: The impact of language tests on teaching and learning. *NFLC Occasional Paper*. Washington, DC: National Foreign Language Center, 1993b.

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

SHOHAMY, E. *Language Policy: Hidden agendas and new approaches*. London, UK; New York, USA: Routledge, 2006.

SPOLSKY, B. *Language Policy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004.

SPOLSKY, B. *Sociolinguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1998. .

SPOLSKY, B. The ethics of gatekeeping tests: What have we learned in a hundred years. *Language Testing*, v. 14, n. 3, p. 242-247, November 1997.