

Representações sobre o programa “Paraná Fala Idiomas – Inglês” sob as lentes do Ciclo de Política e da Análise do Discurso Crítica

Representations on the “Paraná Speaks Languages” program from the perspective of Policy Cycle Analysis And Critical Discourse Analysis

Michele Salles EL KADRI (UEL)
mielkadri@hotmail.com

Telma GIMENEZ (UEL)
tgimenez@uel.br

Atef EL KADRI (UEL)
elkadriatef@hotmail.com

Recebido em: 03 de jan. de 2019.
Aceito em: 21 de jun. de 2019.

EL KADRI, Michele Salles; GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Atef. Representações sobre o programa “Paraná Fala Idiomas – Inglês” sob as lentes do Ciclo de Política e da Análise do Discurso Crítica. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 421–441, set-dez/2019.

Resumo: Neste artigo analisamos uma rede de textos relacionados ao Programa *Paraná Fala Idiomas - Inglês*, concebido como uma política linguística no âmbito estadual, buscando identificar as representações do programa em si e da língua inglesa, com base no referencial de análise do ciclo de políticas (BALL, 1994, 2006; MAINARDES, 2006) Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa-interpretativista, com dados compostos por textos oficiais da agência financiadora e respostas a questionário aplicado a instrutores e alunos participantes, analisados sob as lentes da Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2003). Os resultados demonstram que tanto os contextos de produção de texto quanto o contexto de prática indicam alinhamento ao discurso hegemônico de que o conhecimento da língua inglesa é indispensável. Reforçam, ainda, ideologias do inglês como *commodity*, como bem de consumo com caráter estritamente *instrumental* e simbólico. No contexto da prática, as representações oscilam entre representações que ora valorizam o falante nativo, ora o falante não-nativo. Em relação às representações sobre os objetivos do programa, as diferentes percepções sobre o PFI sugerem não haver alinhamento das representações dos participantes àquelas promovidas pela agência financiadora do programa.

Palavras-chave: Internacionalização. Língua inglesa. Política linguística.

Abstract: In this article we analyze a network of texts related to the Parana Speaks Languages program - English, characterized as a state language policy. The study aims at identifying the representations on the program and on the English language, based on the policy cycle analysis (BALL, 1994, 2006; MAINARDES, 2006). It is an interpretive, qualitative research, with data comprising official texts produced by the funding agency and responses to a questionnaire administered to teachers and students and analyzed through Critical Discourse Analysis tools (FAIRCLOUGH, 2003). The results demonstrate that both in the context of text production and the context of practice the representations are aligned with the hegemonic discourse that the English language is essential. They also reinforce ideologies of English as a commodity with instrumental and symbolic value. In relation to the program objectives, differences between program representations by the research participants and the funding agency discourse suggest non-alignment.

Keywords: Internationalization. English language. Language policy.

Introdução

Indiscutivelmente, a língua inglesa tem assumido um papel cada vez mais fortalecido no meio acadêmico brasileiro tanto na educação básica, com sua obrigatoriedade no currículo da educação básica, quanto na crescente oferta de disciplinas ministradas nessa língua (GIMENEZ *et al.*, 2018). A definição da língua inglesa como conteúdo curricular prioritário em relação a outras línguas no ensino fundamental e médio é reforçada por programas governamentais como *Idiomas sem Fronteiras* e *Paraná Fala Idiomas*, que, apesar de nominalmente omitirem a preponderância do inglês, o fazem pelo aporte prioritário de recursos para suas ações em nível local. Verifica-se, portanto, que as políticas linguísticas atuais buscam alinhar-se à tendência mundial de atrelar o desejo de inserção internacional com o domínio do inglês, ainda que reconhecendo a multiplicidade linguística inerente a um mundo plural.

Devido à sua recente emergência, essas políticas vêm produzindo contextos originais de pesquisa, seja por suas estruturas de governança, seja pelas ações que desencadeiam e pelos resultados alcançados. Políticas se realizam em textos e discursos e, com base no referencial de análise do ciclo de políticas (BALL, 1994, 2006; MAINARDES, 2006), neste artigo analisamos uma rede de textos relacionados ao Programa *Paraná Fala Inglês*, buscando identificar os sentidos do programa em si e da língua inglesa a partir das representações de seus textos oficiais (página da Secretaria de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia - SETI) e de percepções dos atores envolvidos com sua realização (questionário aplicado a instrutores e alunos participantes da primeira fase do Programa).

A internacionalização do ensino superior tem-se configurado como uma prática que emerge da dinâmica da produção de conhecimento no contexto da globalização e que tem provocado mudanças nas políticas linguísticas. Altbach e Knight (2007), por exemplo, afirmam que a internacionalização está relacionada às práticas e às políticas empreendidas pelo sistema acadêmico no mundo globalizado, de modo que o ensino de línguas estrangeiras, mais notavelmente o inglês, tem sido valorizado com vistas à mobilidade de estudantes e pesquisadores, bem como à cooperação internacional na produção do conhecimento.

Investigar as representações nos textos sobre políticas linguísticas concebidas no contexto da internacionalização do ensino superior nos permite compreender os sistemas de crenças, atitudes e entender como as pessoas se veem e veem o mundo, já que a representação é um processo de construção social de práticas e de atribuição de sentidos e significados (FAIRCLOUGH, 2001). Pela perspectiva da Análise Crítica do Discurso (ACD), atores sociais produzem representações sobre como as coisas são ou deveriam ser e isso é significativo porque as representações penetram os processos sociais e práticas e, portanto, têm o potencial de forjar nossas identidades, pois “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos¹” (WOODWARD, 2011, p. 17). Desse modo, as representações são indicativos das identidades forjadas em cada contexto, já que a maneira como os atores sociais são representados indicam suas posições em relação às atividades (RESENDE, 2012). Investigar as representações também nos permite acessar as ideologias que permeiam o discurso e compreender como tais ideologias “contribuem para o estabelecimento, manutenção ou transformação das relações de poder, exploração e dominação” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 9). Assim, torna-se relevante este estudo pela perspectiva crítica que adotamos em relação ao ensino de línguas, porque abre caminho para a compreensão das tentativas de legitimar os interesses de grupos particulares e para a desmitificação dos discursos (WODAK, 2004, p. 236). Isso se torna relevante porque os efeitos de uma política são primeiramente discursivos, já que o discurso exerce o poder de produzir verdades (BALL, 2006).

Desse modo, primeiramente apresentamos brevemente a abordagem do ciclo de políticas e os pressupostos da ADC; em seguida, apresentamos o programa *Paraná Fala Idiomas – Inglês* e então,

¹ “it is through meanings that are produced by the representation that we give meaning to our experience and to what we are” (WOODWARD, 2011, p. 17).

apresentamos a análise, organizada por dois momentos distintos: da política linguística idealizada (textos oficiais e a proposta do programa) e das representações dos envolvidos em seu contexto de prática. Finalizamos o texto, discutindo as implicações dos resultados encontrados.

A Abordagem do Ciclo de Políticas e a ADC

Tendo em mente que o discurso exerce o poder de produzir verdades, Ball (1994) propõe a abordagem do ciclo de políticas para a análise de políticas por meio de três contextos: o contexto de influência, da produção de textos e o da prática. O contexto de influência se refere à dimensão em que diversos grupos sociais constroem seus discursos e entram em embate, a fim de influenciar a definição das políticas de modo alinhado a seus interesses, como, por exemplo, as vozes das entidades de classes, membros do governo, comunidade científica, agências internacionais, etc.). O contexto de produção de textos se refere aos textos que indicam e normatizam a política em si, como por exemplo, os parâmetros, diretrizes, leis e textos políticos. O contexto da prática se refere ao contexto em que as políticas são, de fato, implementadas, interpretadas ou recriadas, ou seja, à interpretação local que sujeitos fazem da política e, portanto, sua construção de significados, como por exemplo, profissionais das escolas, universidades, alunos implementando e contextualizando as políticas na prática. É por este olhar que organizamos e selecionamos os discursos sobre essa política linguística.

Já a análise do discurso crítica é um campo disciplinar reconhecido internacionalmente pelo trabalho de diversos autores (WODAK, 2004; FAIRCLOUGH, 2001, 2003) que estudam textos e eventos em diversas práticas sociais. Pode-se dizer que ela constitui modelo teórico-metodológico aberto ao tratamento de diversas práticas na vida social e está situada na interface entre a Linguística e a Ciência social crítica. A ADC procura estabelecer quadro analítico capaz de mapear a conexão entre relações de poder e recursos linguísticos selecionados por pessoas ou grupos sociais. Sendo assim, seu interesse principal é a relação entre linguagem e poder, focando nos problemas sociais, nas questões políticas e na maneira como a estrutura do discurso confirma, legitima, reproduz ou desafia as relações de poder e domínio da sociedade (VAN DIJK, 1998). A ADC almeja investigar criticamente como a desigualdade social é expressa, sinalizada, constituída e legitimada através do uso da linguagem ou no discurso (WODAK, 2004), considerando o contexto de uso da linguagem como elemento crucial.

Wodak (2004) ressalta que, para a ADC, a ideologia é vista como um importante aspecto da criação e manutenção das relações desiguais do poder; a ADC tem um interesse particular em como a linguagem medeia a ideologia numa variedade de instituições sociais. A ideologia pode ser vista como o termo utilizado para indicar o estabelecimento e conservação de relações desiguais de poder. E é por isso que a ADC indica como um de seus objetivos a desmistificação dos discursos por meio da decifração da ideologia através dos textos. Para a ADC, os textos costumam ser espaços de luta uma vez que guardam traços de diferentes discursos e ideologias em disputa pelo controle da verdade (WODAK, 2004).

A relação entre representações e identidades é de suma importância para a ADC. As representações nos permitem acessar as ideologias que permeiam o discurso e compreender como tais ideologias “contribuem para o estabelecimento, manutenção ou transformação das relações de poder, exploração e dominação” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 9). Para esse autor, a ênfase na construção discursiva das identidades desvela a importância da função identitária na linguagem, porque os modos de construção e categorização de identidades em uma dada sociedade refletem seu funcionamento no que concerne às relações de poder, à reprodução e à mudança social.

Para tratar das representações, utilizamos também o conceito de atores sociais. Essa teoria objetiva representar discursivamente os atores sociais e as escolhas feitas pelas pessoas para se referir às outras (VAN LEUWEEN, 2008). Fairclough (2003) propôs o diálogo com essa teoria de representação porque considerar as posições dos atores sociais no discurso nos ajuda a manter as relações de poder e as práticas ideológicas nas práticas sociais.

E por este viés, investigamos o PFI como uma política linguística realizada em âmbito estadual.

O Programa Paraná Fala Inglês como uma política linguística em âmbito estadual

Políticas linguísticas e planejamento linguístico podem ser considerados faces de uma mesma moeda. Enquanto inicialmente o campo se denominava “planejamento linguístico”, significando esforços intencionais, por parte do Estado, em provocar mudanças linguísticas, perspectivas que reconhecem a dificuldade de se planejar e mudar os

usos da língua por autoridades indicaram que “políticas linguísticas” seria uma forma de designação reconhecedora dessa dinamicidade. Alguns autores, no entanto, preferem denominar essa área de “políticas e planejamento linguísticos” (PPL) (GARCIA, 2015).

Dois tipos de planejamento linguístico são comumente identificados na literatura: o planejamento de *corpus* e o planejamento de *status*. Propostas de padronização linguística, reformas ortográficas e neologismos fazem parte do primeiro; mudanças nas funções de uma língua a fim de lhe conferir mais prestígio e favorecer seu uso fazem parte do segundo tipo. Conforme se pode imaginar, muitas vezes não é tão fácil fazer essa separação, uma vez que pode se buscar alterar o *status* por meio de mudanças no *corpus*.

Em 1989, Cooper sugeriu um terceiro tipo de planejamento, o de aquisição, com ênfase no aumento de usuários de uma língua por meio de seu ensino como língua estrangeira ou segunda língua, ou uso da língua como meio de instrução para estimular sua manutenção (GARCIA, 2015). A este respeito, Garcez e Schulz (2016, p. 10) nos lembram:

De fato, as instituições escolares figuram destacadamente em boa parte das ações de políticas linguísticas. Decisões a esse respeito dizem respeito a, entre outros, que línguas podem ou devem usadas como meio de instrução, que línguas são oferecidas como objeto de estudo e – claro, mas menos categórico – o que se ensina quando se ensina uma língua.

Cooper assim define o planejamento linguístico: “esforços deliberados para influenciar o comportamento de outros a respeito da aquisição, estrutura ou função dos códigos linguísticos”², uma definição mais branda quanto à possibilidade de mudança de práticas linguísticas. Por outro lado, visões críticas do planejamento linguístico (e.g. TOLLEFSON, 2006) levaram à consideração de relações de poder nesse processo, assim como questões ideológicas e de hegemonia, com a compreensão de que o poder reside não apenas no aparato legal de políticas, mas também nas práticas e ideologias a elas subjacentes. Na atualidade, ações governamentais que fomentam o aprendizado da língua inglesa podem ser vistas como políticas linguísticas, pois se configuram em atos oficiais, aportes de recursos financeiros e humanos para alterar o estado atual de uso daquela língua. Estas

² “deliberate efforts to influence the behaviour of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocations of their language codes” (COOPER, 1989, p. 45).

buscam criar cenários favoráveis ao aprendizado, apoiando-se em formações ideológicas para justificar as práticas delas decorrentes. É este o caso do Programa *Paraná Fala Inglês*, posteriormente considerado uma etapa do Programa *Paraná Fala Línguas Estrangeiras* ou *Paraná Fala Idiomas*.

Tendo em vista que as primeiras atividades voltadas ao ensino de línguas do governo federal apenas contemplavam os estudantes das universidades federais (SARMENTO; ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2016), o governo do Estado do Paraná lançou em 2014 a sua própria iniciativa: o *Paraná Fala Inglês* (PFI). À época de sua criação, o PFI tinha por objetivo atender à demanda da mobilidade internacional das universidades estaduais que não eram diretamente contempladas pelo programa federal *Inglês sem Fronteiras* (IsF) do MEC/SESu. Seus objetivos visavam contribuir para a melhoria da competência linguístico-comunicativa em inglês para a internacionalização das universidades paranaenses, i.e. à capacitação dos estudantes e docentes para participarem de intercâmbios no exterior e realizarem a cooperação internacional (MARSON; BORGES, 2015).

Neste contexto, o PFI foi concebido como uma ação de política linguística para o ensino de língua inglesa em nível estadual, e pode ser entendido como uma atividade local com vista à participação em escala global. Financiado por meio do Fundo Paraná pela SETI desde 2014, é visto como forma de contribuir para o avanço regional e global das instituições de ensino superior do estado do Paraná.

Em sua primeira fase, o PFI permitiu a oferta de cursos semestrais preparatórios (intermediário e pós-intermediário) para o exame do TOEFL iBT (*internet-based*) para professores, funcionários e alunos de 7 instituições paranaenses: UEPG, UEL, UEM, UENP, UNESPAR, UNIOESTE e UNICENTRO. Os cursos ministrados no âmbito do PFI foram (e ainda são) gratuitos e exclusivamente ofertados para alunos de graduação, mestrado e doutorado, docentes e agentes universitários das instituições que participam do projeto, porém os livros didáticos adotados devem ser adquiridos por cada candidato (situação prevista no edital de inscrição para os cursos). O PFI passou a ser designado como primeira etapa de um Programa mais abrangente, pertencente ao plano estratégico da SETI chamado “Paraná fala Idiomas”. O desenvolvimento da primeira etapa do referido programa teve duração de 22 meses e iniciou-se no segundo semestre de 2014 nas sete universidades estaduais do Paraná.

Marson e Borges (2015) esclarecem os desdobramentos de criação e implementação do programa, explicando que: (1) depois de várias negociações entre a SETI e as universidades estaduais paranaenses, o projeto *O Paraná Fala Inglês* (PARANÁ FALA INGLÊS, 2013), então nomeado *O Paraná Fala Idiomas – Primeira Etapa*, surgiu em cada instituição de ensino superior (IES) do Paraná, com características, metas e objetivos similares mas também visando a atender às peculiaridades de cada IES; (2) a proposta buscou seguir um mesmo padrão de desenvolvimento e cronograma de ações e o projeto foi dividido em três etapas, com a duração total de 22 meses; e (3) os objetivos específicos focam na elaboração e oferta de cursos preparatórios (intermediário e pós-intermediário) do *TOEFL iBT (Test of English as a Foreign Language – Internet Based Test)*, de 120 horas cada, com 150 vagas, a fim de preparar os candidatos para, ao final dos cursos, prestarem o exame *TOEFL-iBT*;

A segunda fase do programa, iniciada em 2017, que não é objeto de estudo deste artigo, teve como objetivo impulsionar as universidades a promover ações de internacionalização de maneira significativa por meio do ensino, da pesquisa e da extensão que ultrapassem as barreiras geográficas ao capacitar estudantes, docentes e agentes universitários em língua estrangeira. Nesta segunda fase³, o programa parece ter sido mais flexível no que se refere à necessidade de cada universidade, e desse modo, parece ter sido melhor integrado às atividades de internacionalização de cada contexto. Tais ações incluem a oferta de cursos de língua inglesa em nível intermediário e avançado, além de módulos para atender a uma demanda específica como cursos de escrita acadêmica, inglês como meio de instrução, preparatório para exames de proficiência e cursos para fins específicos. Está em andamento a elaboração da terceira fase do programa, com início previsto para 2020.

A política linguística idealizada: os textos oficiais e a proposta do programa

Nesta seção utilizamos o conceito de atores sociais (FAIRCLOUGH, 2003; VAN LEEUVEN, 1996), para demonstrar como os atores individuais constituem e reproduzem a estrutura social.

³ No contexto da universidade em que trabalhamos, por exemplo, houve ações de integração entre o *Laboratório de Línguas, Paraná Fala Inglês, Inglês sem Fronteiras* e Assessoria de Relações Internacionais, o que possibilitou que o programa desenvolvesse, em conjunto com esses programas e coordenações, um levantamento de demanda da comunidade acadêmica (22/06 a 02/08/2017). A segunda fase também foi responsável por equipar e melhorar alguns espaços formativos e por lançar o Programa de Mobilidade, que será foco de outros estudos.

No contexto de produção de textos, políticas vão sendo reformuladas e essas mudanças podem ser verificadas nas textualizações oficiais. A notícia disponível no site da Secretaria de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia do Paraná (SETI-PR, capturada em maio de 2018, assim descreve o PFI:

Excerto 1

O Programa “Paraná fala Inglês” tem como objetivo geral capacitar docentes, discentes e agentes universitários a participarem de programas de mobilidade internacional, com vistas à promoção da internacionalização das universidades estaduais do Paraná⁴.

Como podemos notar, a agência reside no programa que é posicionado como o ator que tem o poder de “*capacitar docentes e discentes e agentes universitários a participarem de programas de mobilidade internacional*”, enquanto docentes, discentes e agentes universitários são pacientes dessa capacitação, ou seja, precisam do programa para poderem ter acesso a programas de mobilidade internacional. Por outro lado, a internacionalização é outro ator que será promovido por meio dessa mobilidade. No excerto 1 os atores principais são o programa e internacionalização, tomados como meio e fim das ações.

Excerto 2

O **referido programa** visa promover a internacionalização das instituições do ensino superior do Paraná de modo a colocar os **cursos de graduação e pós-graduação** de nosso estado em patamar compatível com os das melhores universidades nacionais e estrangeiras. Nesse sentido, são necessárias ações em diversas frentes, dentre as quais se destacam a de capacitar os estudantes e docentes a participarem de intercâmbios no exterior e realizarem cooperação internacional. Entretanto, essa participação está cada vez mais dependente do conhecimento de línguas estrangeiras, especialmente da língua inglesa⁵.

O excerto 2 reitera a mensagem contida no Excerto 1. Além da mobilidade, o programa está textualizado como agente promotor da

⁴ SETI. Site institucional. Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=272>. Acesso: 20 de junho de 2017.

⁵ SETI. Site institucional. Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=272>. Acesso: 20 de junho de 2017.

internacionalização (novamente as duas palavras-chave) com potencial para **colocar** as universidades em “patamar compatível com as das melhores universidades nacional e estrangeiras”. Isto demonstra que o sentido para se aprender uma língua estrangeira está intrinsecamente relacionado ao objetivo de internacionalizar as universidades públicas. “A prioridade da língua inglesa está em possibilitar que estudantes e docentes **participem** de intercâmbio no exterior e **realizem** cooperação internacional”, ou seja, ações supostamente relacionadas à melhor avaliação dos programas de pós-graduação. A língua inglesa é aqui posicionada como o instrumento que permite participar e “realizar”, adquirindo caráter instrumental para se atingir o objetivo de igualar os programas de pós-graduação aos programas considerados de qualidade e que produzem e disseminam conhecimento em inglês. Neste caso, inglês se torna também sinônimo de qualidade. O trecho “a participação está cada vez mais **dependente do conhecimento de línguas estrangeiras, especialmente da língua inglesa**” reforça a ideia de que o aprendizado de línguas é condição primordial para se atingir o objetivo.

No excerto 3, os agentes universitários aparecem ao lado de docentes e discentes como atores pacientes do programa, que se alia a outro ator com papel ativo: o teste TOEFL iBT.

Excerto 3

Para tanto, **o programa** abre oportunidade a docentes, alunos da graduação e da pós-graduação e agentes universitários das Instituições Estaduais de Ensino Superior (IES) paranaenses ao ofertar cursos preparatórios semestrais, em nível intermediário e pós-intermediário, para o exame do TOEFL iBT (Test of English as a Second Language / Internet-Based). O **teste TOEFL iBT** avalia a capacidade do aluno de usar e compreender o inglês na esfera acadêmica ao combinar as habilidades de compreensão e expressão oral, leitura e escrita para realizar tarefas acadêmicas⁶.

Neste excerto, o programa é responsável por abrir oportunidades especialmente vinculadas ao domínio do inglês em níveis compatíveis com participar de intercâmbio no exterior e realizar cooperação internacional. A incongruência de se ter esses objetivos para agentes universitários não parece ser percebida, pois o programa

⁶ SETI. Site institucional. Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=272>. Acesso: 20 de junho de 2017.

oferta “cursos preparatórios semestrais, em nível intermediário e pós-intermediário, para o exame do TOEFL iBT (Test of English as a Second Language / Internet-Based)”. Este teste é requisitado primordialmente para quem almeja realizar intercâmbio no exterior, o que não seria necessariamente o desejo (e a necessidade) dos agentes universitários.

Testes internacionais como o TOEFL iBT mascaram a diversidade linguística da língua inglesa quando usada nos processos de internacionalização e estabelecem padrões pautados pelas variedades de prestígio. A escolha de cursos preparatórios para o teste sinaliza para uma visão de internacionalização “no exterior”, contrapondo-se ao modelo de internacionalização “em casa”. Nesse contexto, qualidade poderia ser equacionada com aquilo que o teste mede, ou seja, as competências que poderiam ser (ou não) consideradas como satisfatórias pelas instituições receptoras desses docentes, discentes ou agentes universitários.

O fato de o teste pautar o ensino ofertado pelo PFI atrela fortemente os objetivos do programa a uma agenda de mobilidade para fora (*outbound*), tornando-o mimese do programa nacional *Inglês sem Fronteiras*. Restaria somente explicar porque agentes universitários estariam incluídos. De que modo a qualidade internacional dos programas de pós-graduação estaria sendo contemplada? A resposta poderia residir no valor simbólico do teste, sinônimo de qualidade da língua inglesa que, sendo de domínio de agentes universitários, poderia contribuir para elevação das notas nas avaliações por órgãos de fomento.

A política linguística na prática: representações de atores envolvidos na 1ª fase do PFI

Tendo apresentado, na seção anterior, os atores sociais e como foram representados nos textos oficiais, nesta seção apresentamos os dados colhidos junto aos instrutores e alunos dos cursos ofertados na primeira fase do PFI, com vistas à identificação das ideologias subjacentes ao programa.

Como mencionado, a primeira fase do PFI teve como objetivo principal a preparação para o teste TOEFL iBT. As representações sobre o programa em documentos oficiais apresentadas na seção anterior revelaram que os atores com papel ativo foram o programa e o teste, com docentes, discentes e agentes universitários exercendo papéis de recipientes dessas ações.

Políticas realizam-se na prática pelas reinterpretações de seus atores. Deste modo, a fim de conhecer as representações de instrutores e alunos do programa, especialmente com relação ao estatuto da língua inglesa, foi elaborado um questionário encaminhado às coordenadoras do programa nas sete universidades paranaenses, em 28 de abril de 2017. Portanto, este levantamento teve como propósito obter as percepções dos participantes, e os dados foram tratados quantitativamente, porém sem intenção de estabelecer generalizações. As categorias de análise são as representações dos envolvidos acerca do programa, da língua inglesa e sobre falantes e professores de inglês,

Em e-mail enviado aos coordenadores do PFI, foi solicitado que encaminhassem o link <https://goo.gl/forms/kxHOOfHXDs61nkNhs2> para os estudantes e instrutores da sua universidade. Comprometemo-nos a enviar previamente o texto final, antes de sua publicação, de modo a obter *feedback*, o que foi feito em 17 de julho de 2018. Também compartilhamos o texto “Faz sentido querer falar inglês como os nativos?” (GIMENEZ, 2015) como retribuição pela gentileza. Até o momento da redação deste texto (outubro de 2018), obtivemos 103 respostas. O perfil dos respondentes pode ser visto na Tabela 1, a seguir:⁷

432

Tabela 1 – Respondentes do questionário por categoria, grau de instrução e instituição

UNIVERSIDADE	INSTRUTORES	ESTUDANTES
UEL	1M	16(2 G, 2 E, 8 M, 4 D)
UEM	2 (1 M 1 D)	41 (25 G, 1 E, 5 M, 10 D)
UENP	1G	04 (2 G, 1 M, 1 D)
UEPG	1E	27 (9 -G, 4-E, 8 M, 6 D)
UNESPAR	2 M	06 G
UNICENTRO	3 M	00
UNIOESTE	0	00
TOTAL	10 (1G, 1E, 7M, 1D)	93 (45 G, 6 E, 22 M, 20 D)

Fonte: Os autores.

Dos 93 respondentes, 29 não concluíram o curso (31%). Os motivos principais estiveram relacionados à falta de tempo e incompatibilidade de horários. Observa-se grande heterogeneidade quanto ao público-alvo e qualificação dos instrutores, com 70% portadores do título de Mestre. Pelo menos com relação à amostra que respondeu o questionário, pode-se afirmar que o Programa contou

⁷ G, M e D, referem-se ao grau de instrução do participante: Graduação, Mestrado e Doutorado, respectivamente.

com instrutores qualificados e que o público-alvo esteve igualmente distribuído entre graduandos e pós-graduandos. É notável que, apesar dos cursos terem sido oferecidos também a agentes universitários, nenhum deles respondeu o questionário.

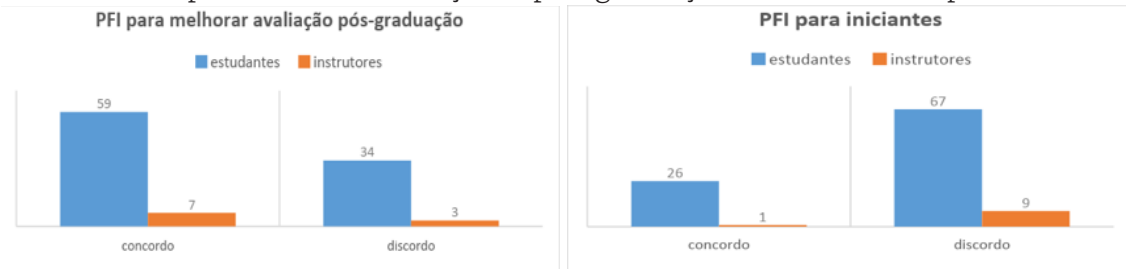
Na sequência analisaremos as percepções dos participantes a respeito do Programa, da língua inglesa, seus falantes e professores de inglês. Os dados foram analisados com base na ADC.

Representações sobre o Programa

Quatro asserções foram incluídas para conhecer o entendimento dos participantes acerca dos objetivos do Programa e de sua contribuição para o aprendizado de inglês. A primeira (*O Paraná Fala Inglês foi criado para melhorar a avaliação dos programas de pós-graduação da minha universidade*) revelou que um dos principais motivos do programa não estava claro para todos os estudantes ou instrutores (gráfico 1).

Com relação ao nível de ensino (*O Programa Paraná Fala Inglês foi criado para ensinar inglês para iniciantes*), da mesma forma parece não ter havido o entendimento de que se tratava de curso preparatório para um exame que exigia certo domínio da língua, pois se esperava unanimidade quanto à discordância. Isto indica que quase 30% dos respondentes desconhecia que o curso não era para iniciantes (gráfico 2). Se considerarmos que um instrutor também concordou, verifica-se que até mesmo dentre os instrutores os propósitos do programa na primeira etapa não estavam claros. Uma explicação alternativa é a de que na instituição do instrutor a maioria dos alunos tinha nível básico e os cursos tiveram que ser adaptados. Este é um aspecto relevante para se levar em conta, pois as instituições podem ter diferentes necessidades dependendo do grau de proficiência de sua comunidade e de seus objetivos com o programa. A flexibilidade para recontextualizações locais é fundamental para a realização do programa, que poderá atingir diferentes objetivos em cada universidade.

Gráfico 1 – PFI para melhorar avaliação da pós-graduação – Gráfico 2 – PFI para iniciantes

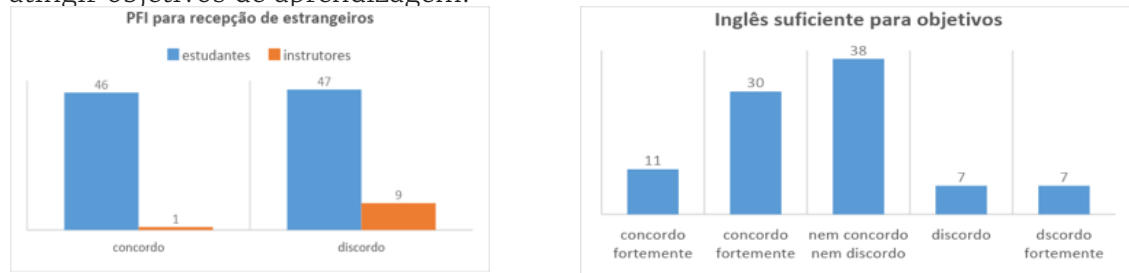


Fonte: os autores.

Se o PFI visava principalmente mobilidade “*outgoing*”, também não excluía possibilidade de mobilidade *incoming*. De fato, o atrelamento do PFI à internacionalização das universidades poderia sugerir que o programa fora criado para facilitar a recepção de estrangeiros, o que foi captado pela asserção “*O Programa Paraná Fala Inglês foi criado para ensinar inglês para recebimento de alunos e professores estrangeiros na universidade*”. Nota-se aqui uma divisão acentuada entre os estudantes que acreditavam que sim e os que discordavam. Quanto aos instrutores, houve maior concordância de que esse não era o objetivo do programa (gráfico 4).

434

Gráfico 3 – PFI para recepção de estrangeiros – Gráfico 4 – Inglês suficiente para atingir objetivos de aprendizagem.



Fonte: os autores.

Com relação ao alcance de objetivos, as respostas à asserção “*O inglês que eu aprendi no Paraná Fala Inglês foi suficiente para atingir os meus objetivos para aprender essa língua*” sugerem dúvidas quanto a este quesito, pois foram quase equivalentes as manifestações de concordância e de ambivalência, conforme se vê no Gráfico 4.

Esse conjunto de percepções sobre o PFI sugere não haver alinhamento às representações do Programa por parte da SETI-PR, discutidas na seção anterior. Pressupondo a representatividade desta amostra, salienta-se a necessidade de construção dos sentidos para o programa junto a instrutores e estudantes.

Representações sobre a língua inglesa

Ideologias linguísticas podem ser conceituadas como faz Piller (2015, p. 4):

Ideologias linguísticas são melhor compreendidas como crenças, sentimentos e concepções sobre língua que são socialmente compartilhadas e dialeticamente relacionam língua e sociedade. Ideologias linguísticas subjazem o uso da língua, o que por sua vez formam as ideologias linguísticas; e juntas, elas servem fins sociais; em outras palavras, o propósito das ideologias linguísticas não é realmente linguístico, mas social. Com qualquer coisa social, as ideologias linguísticas estão vinculadas a interesses, são múltiplas e contestadas.⁸

Para Fairclough (2003), as ideologias representam aspectos do mundo que podem contribuir para o estabelecimento, manutenção ou transformação das relações de poder, exploração e dominação. Deste modo, percepções e crenças sobre as línguas dizem respeito aos modos como diferentes interesses podem ser mantidos pela (re) produção de representações cuja intertextualidade manifesta-se pela presença de vozes de diferentes atores sociais. No contexto da internacionalização do ensino superior ao redor do mundo, tem-se tornado hegemônico o discurso de que o conhecimento da língua inglesa é indispensável. A unanimidade de resposta afirmativa por estudantes e instrutores (gráfico 5) revela que no PFI é incontestada a ideia de que *“Hoje em dia, quem não sabe inglês fica excluído da participação em nível internacional”*.

Piller (2015, p.1) aborda essa concordância afirmando que:

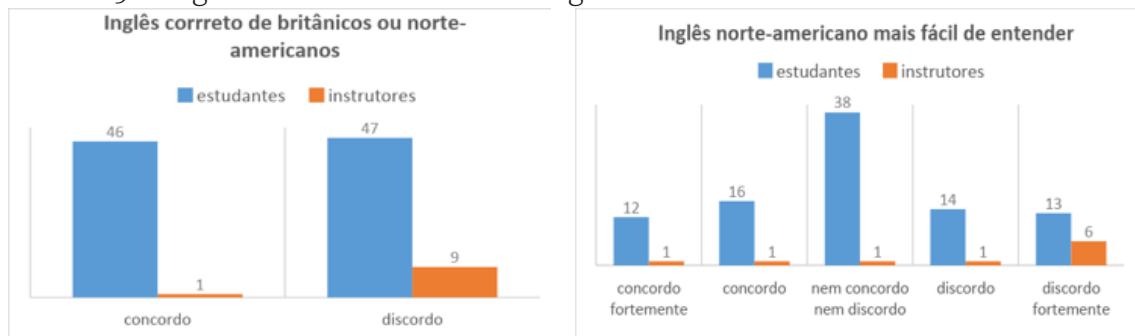
Muitas pessoas ao redor do mundo provavelmente concordam com o que segue: O inglês é a língua mais usada nas trocas culturais, científicas e culturais. O melhor tipo de inglês é o falado pelos falantes nativos, principalmente aqueles oriundos do Reino Unido ou dos Estados Unidos, e todo mundo deveria tentar imitar o inglês deles⁹.

⁸ “Language ideologies are thus best understood as beliefs, feelings, and conceptions about language that are socially shared and relate language and society in a dialectical fashion. Language ideologies undergird language use, which in turn shapes language ideologies; and, together, they serve social ends, in other words, the purpose of language ideologies is not really linguistic but social. Like anything social, language ideologies are interested, multiple, and contested” (PILLER, 2015, p. 4).

⁹ “Many people from around the world are likely to agree on the following: English is the most useful language for global commercial, scientific, and cultural exchange. The best kind of English is spoken by native speakers, particularly those from the United Kingdom and the United States of America, and everyone else should try to emulate their English” (PILLER, 2015, p. 1).

Sobre essa questão, os estudantes mostraram-se divididos, enquanto apenas um instrutor indicou concordância. Para a afirmação “O inglês correto e que deve ser ensinado é o falado por norte-americanos ou britânicos”, nota-se dissonância entre as concepções dos estudantes e dos instrutores. Isto indica que a ideologia do falante nativo parece encontrar maior respaldo dentre os aprendizes, ainda que um instrutor tenha concordado com a afirmação (gráfico 6).

Gráfico 5 - Inglês correto Gráfico 6 - Inglês norte-americano mais fácil de entender



Fonte: os autores.

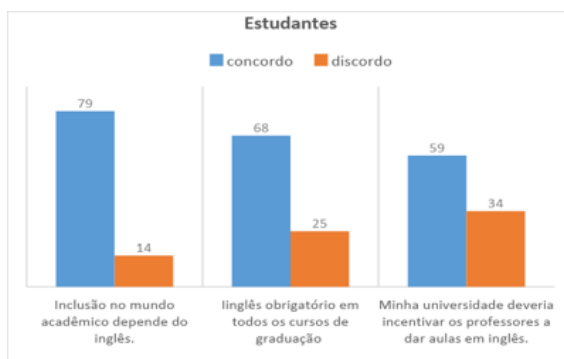
Nas discussões sobre inglês como língua internacional, tem grande aceitação a ideia de que o “inglês falado pelos norte-americanos é mais fácil de ser entendido em qualquer lugar do mundo”, o que foi contestado pela maioria dos instrutores, mas dividiu os estudantes, a exemplo da asserção anterior. A familiaridade com essa variedade linguística pode ter sido responsável pelas respostas. É preciso considerar que os cursos eram preparatórios para o TOEFL iBT e, portanto, privilegiavam a variante norte-americana.

Quanto ao valor do inglês para a vida acadêmica (*A língua inglesa é uma ferramenta essencial para minha ocupação/meus estudos*) os estudantes responderam afirmativamente, em sua grande maioria, confirmando a preponderância do inglês como ferramenta no trabalho e estudos, percepção esta confirmada nos gráficos 7 e 8.

Gráfico 7 – LI essencial para estudos inglês na academia



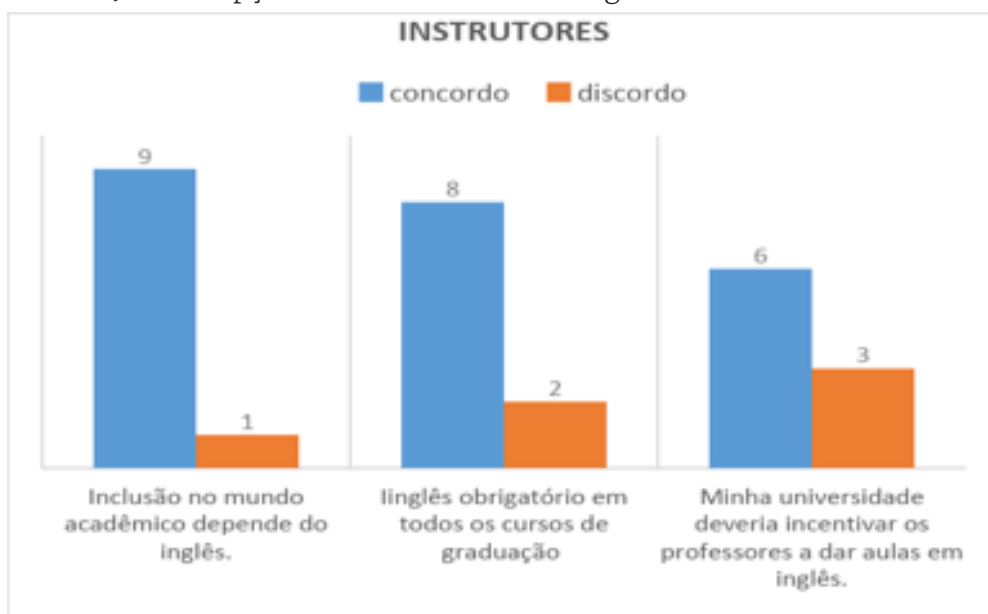
Gráfico 8- Percepção de estudantes sobre inglês



Fonte: os autores.

Como se observa no Gráfico 9, as representações de estudantes e instrutores demonstram convergência, porém é significativo que haja um bom número que contesta que o inglês deveria ser empregado como meio de instrução.

Gráfico 9 – Percepção de instrutores sobre inglês na academia



Fonte: os autores.

Representações sobre falantes e professores de inglês

A ideologia do falante nativo (*native speakerism*) sustenta que os melhores falantes da língua são os que a têm como língua materna, percepção que vem sendo contestada à medida que a língua se espalha ao redor do mundo. Concepções alternativas vêm sendo defendidas, especialmente considerando que a maioria dos professores de inglês são falantes não nativos. Ao lado do prestígio conferido pelo berço,

também o fato de ser originário de país do círculo interno confere automaticamente *status* diferenciado. Para avaliar como pensavam os participantes do PFI, foram feitas duas asserções sobre a competência pedagógica e saber inglês. Um pequeno número de estudantes e um instrutor parecem concordar que, se o professor de qualquer disciplina sabe inglês, isto lhe confere maior competência. Os estudantes discordam mais significativamente de que professores nativos sejam professores melhores (gráfico 10). O inglês com valor simbólico não parece encontrar muito respaldo dentre os participantes, porém é importante observar que uma pequena parcela de estudantes concorda que professores que saibam inglês ensinam melhor.

Gráfico 10 – Melhores professores de inglês

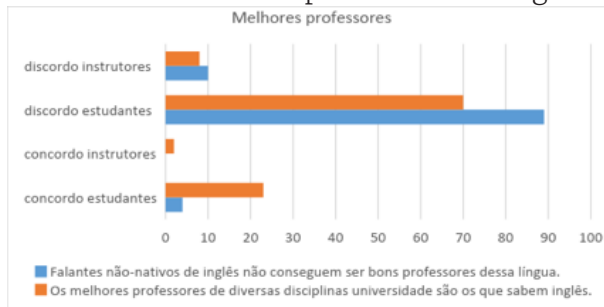


Gráfico 11 – Vivência no Exterior



Fonte: os autores

A vivência no exterior também pode ser vista com valor simbólico. Para a afirmação “Professores que tiveram vivência no exterior são melhores do que os não tiveram essa experiência”, a maioria dos estudantes concordou ou não conseguia se posicionar, ao passo que a maioria dos instrutores discordou, conforme se vê no Gráfico 11.

As respostas dos participantes sugerem que estudantes que participaram da primeira fase do PFI não têm opinião formada sobre questões de autenticidade da língua inglesa, conforme discutido em Heller e Duchêne (2012), isto é, não creditam totalmente a eficiência pedagógica a vivências autênticas (construídas em lugares onde o inglês é língua nativa).

Considerações finais

Neste texto investigamos as representações do PFI enquanto uma política linguística de alcance regional para o ensino de língua inglesa. As vozes oficiais e de atores recipientes das ações foram ouvidas. Em relação às representações do programa, podemos ressaltar que, no contexto de produção de textos, o programa é posicionado

como aquele que *capacita, promove e realiza* a internacionalização. Ou seja, está representado como tendo como objetivo principal o incentivo à internacionalização (que está atrelada à melhoria dos programas de pós-graduação) e visivelmente ao estabelecimento da cooperação internacional. Já no contexto da prática, o programa não é representado com esse objetivo, pois alunos e professores parecem não compartilhar desse entendimento. Essa diferença de percepções sobre o PFI entre seus contextos sugere não haver alinhamento entre as representações dos participantes do programa e aqueles da agência financiadora.

Em relação às representações sobre a língua inglesa, tanto os contextos de produção de texto quanto o contexto de prática indicam alinhamento ao discurso hegemônico de que o conhecimento da língua inglesa é indispensável. Do mesmo modo, também reforçam ideologias do inglês como *commodity*, como bem de consumo com caráter estritamente *instrumental* e simbólico. Além disso, a ideologia do falante nativo parece encontrar ressonância dentre os respondentes. Estudantes e professores se dividem em relação a essa questão, no contexto da prática, oscilando em representações que ora valorizam o falante nativo ora o falante não nativo.

Podemos afirmar que a análise das representações aqui realizadas posiciona o inglês como “um bem de consumo estratégico para a mobilidade de alunos no escopo de políticas de internacionalização” (SZUNDY, 2016, p. 107). Os resultados encontrados coadunam com os expostos por Passoni (2018) ao analisar a política linguística — em âmbito nacional — do *Idiomas Sem Fronteiras*: os programas têm reforçado as ideologias do falante nativo e do inglês instrumental. A compreensão das ideologias que têm permeado essa política linguística pode colaborar para que os atores envolvidos atribuam diferentes sentidos e resignifiquem o programa por meio de uma implementação crítica e de acordo com as necessidades locais.

Representações precisam ser questionadas e problematizadas principalmente quando programas como esse passam a se preocupar com a formação de professores (como é o caso do PFI em sua segunda fase, por meio de carga horária destinada à formação de professores), porque é “por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos¹⁰” (WOODWARD, 2011, p. 17). Também precisam ser problematizados quando começam a

¹⁰ “it is through meanings that are produced by the representation that we give meaning to our experience and to what we are” (WOODWARD, 2011, p. 17).

ser oferecidos em larga escala nas instituições de ensino e passam a ser responsáveis pelo ensino de línguas em determinado contexto, já que a maneira como atores sociais são representados indica suas posições em relação às atividades (RESENDE, 2012). Essas representações, portanto, forjam os modos de agir, as representações e as identidades dos envolvidos.

Em outro momento, lançaremos nosso olhar para a segunda fase do programa, que tem como foco outras ações e, conseqüentemente, outras implicações.

Referências

ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: Motivations and realities. **Journal of Studies in International education**, 11 (3-4), 2007, 290-305.

BALL, S. **Education reform: a critical and poststructural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. **Education policy and social class – the selected works of Stephen J. Ball**. Abingdon: Routledge, 2006.

FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In: WODAK, R. MEYER, M. **Methods of Critical Discourse Analysis**. London: Sage Publications, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. ReVEL na Escola: do que tratam as políticas linguísticas. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016.

GARCIA, O. Language Policy. **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**, 2. ed., v. 13, 2015. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.52008-X>.

GIMENEZ, T. Faz sentido querer falar inglês como os nativos?. In: ZORZO-VELOSO, V.F.. (Org.). **Laboratório de Línguas da UEL: 40 anos de história**. Londrina: Laboratório de Línguas, v. 1, p. 10-21, 2015.

GIMENEZ, T.; SARMENTO, S.; ARCHANJO, R.; ZICMAN, R.; FINARDI, K. **Guide to English as a medium of instruction in Brazilian higher education institutions 2018-2019**. São Paulo: British Council, 2018.

HELLER, M.; DUCHÊNE, A. Pride and profit. Changing discourses of language, capital and nation-state. In: DUCHÊNE, A.; HELLER, M. (eds) **Language in late capitalism – pride and profit**. New York: Routledge, 2012. p. 1-20.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n.94, p. 47-69, 2006.

MARSON, I. C. V.; BORGES, E. F. V. “Paraná fala inglês” na UEPG: experiência extensionista com foco na mobilidade internacional. **Extensio: R. Eletr. de Extensão**, Florianópolis, v. 12, n. 20, p.73-89. 2015.

SZUNDY, P. T. C. A Comodificação Do Inglês Em Universidades Públicas Brasileiras: Ideologias Linguísticas Entextualizadas No Âmbito Do Programa Inglês Sem Fronteiras. **Revista da Anpoll**, n. 40, 2016, p. 101-114, Florianópolis.

RESENDE, V. M. Análise de discurso crítica como interdisciplina para a pesquisa social: uma introdução. In: MELO, I. F. de. (Org.). **Introdução aos estudos críticos do discurso**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2012. p. 99-112.

PASSONI, T. P. **O Programa Inglês sem Fronteiras como política linguística**: um estudo sobre as ideologias da língua inglesa no âmbito da internacionalização do ensino superior brasileiro. 2018. 278f. Dissertation (Ph.D. in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

PILLER, I. Language ideologies. **The International Encyclopedia of Language and Social Interaction**. 2015. DOI: 10.1002/9781118611463/wbielsi140.

SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W. **Do inglês sem fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

TOLLEFSON, J. W. Critical Theory in Language Policy . In: RICENTO, T. (Org.) **An Introduction to Language Policy**: Theory and Method. Oxford: Blackwell, 2006. p. 42-59.

VAN DIJK, T. A. **Ideology**: a multidisciplinary approach. London: Sage, 1998.

VAN LEEUWEN, T. The representation of social actors. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; COULTHARD, M. (Ed.). **Texts and practices**: readings in critical discourse analysis. London: Routledge, 1996. p. 32-70.

VAN LEEUWEN, T. **Discourse and practice**: new tools for critical discourse analysis. New York: Oxford University Press, 2008.

WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, 2004, p. 223-243, Tubarão.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma discussão teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 7-72.