



Proficiência circulante: espaços, interseccionalidades e a crítica à meritocracia linguística

Circulating proficiency: spaces, intersectionalities, and a critique of linguistic meritocracy

Diego de Oliveira¹

RESUMO

Este artigo problematiza a noção de proficiência linguística como atributo centrado no sujeito, que emergiria “de dentro para fora”. Em contraposição, propõe-se o conceito de proficiência circulante, constituída a partir dos espaços dos quais o sujeito se apropria e das intersecções de sua(s) identidade(s), sendo subjetivada “de fora para dentro”. Argumenta-se que as interseccionalidades restringem a circulação dos sujeitos por espaços linguisticamente valorizados, tornando a proficiência linguística um privilégio de acesso. Nesse sentido, instrumentos de avaliação da proficiência atuam como dispositivos de contenção de acesso a privilégios usufruídos por sujeitos com alta mobilidade, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais. Esta proposta teórica inscreve-se na tradição da Linguística Aplicada Indisciplinar e dialoga com debates sociológicos sobre o espaço, estudos de avaliação em línguas e a teoria da interseccionalidade, com vistas a questionar a perspectiva meritocrática construída em torno da proficiência linguística e reivindicar a mobilidade como condição primordial para práticas avaliativas equânimes.

I **Palavras-Chave:** Proficiência circulante. Interseccionalidade. Meritocracia linguística.

ABSTRACT

This article problematizes the notion of linguistic proficiency as a subject-centered attribute that emerges from the inside out. In contrast, it proposes the concept of circulating proficiency, constituted through the social spaces appropriated by the subject and through the intersections of their identity(ies), being subjectivized from the outside in. It is argued that intersectionalities restrict subjects' circulation through linguistically valued spaces, turning linguistic proficiency

¹ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), <https://orcid.org/0000-0002-5121-6237>, diego.fernando@unesp.br

into a privilege of access. In this sense, language proficiency assessment instruments operate as dispositifs that contain access to privileges enjoyed by subjects with high mobility, thereby contributing to the reproduction of social inequalities. This theoretical proposal is situated within the tradition of Indisciplinary Applied Linguistics and engages with sociological debates on space, language assessment studies, and intersectionality theory in order to challenge the meritocratic perspective constructed around linguistic proficiency and to reclaim mobility as a fundamental condition for equitable assessment practices.

I **Keywords:** *circulating proficiency, intersectionality, linguistic meritocracy.*

1. Introdução

O poder daqueles que introduzem avaliações deriva da confiança que aqueles afetados pelos testes depositam neles.²

Bourdieu, 1991: 192.

A noção de proficiência como atributo centrado no sujeito constitui um dos pilares do cânone da Linguística Aplicada (LA) e dos estudos em avaliação de línguas, sobretudo no interior de tradições teóricas consolidadas em países do Norte Global³ (Chomsky, 1965; Canale e Swain, 1980; Canale, 1983; Bachman, 1990; Bachman e Palmer, 1996; Fulcher, 2003, 2010; entre outros). Pode-se dizer que esta perspectiva passou a orientar parte significativa das políticas de avaliação de línguas no Brasil no final do século XX, sendo amplamente difundida em âmbito nacional no início do século XXI, fenômeno evidenciado pela sua adoção pelo exame Celpe-Bras (INEP, 2020).

Segundo o documento base do exame Celpe-Bras, classifica-se como “avançado superior” o sujeito que

[...] é capaz de produzir textos escritos claros e coesos de diferentes gêneros discursivos sobre assuntos variados, configurando a interlocução de forma adequada e consistente, utilizando recursos lexicais e gramaticais apropriados aos gêneros produzidos. É capaz de recontextualizar, com propriedade, informações relevantes obtidas a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, demonstrando compreensão eficiente e seletiva. Eventuais inadequações pontuais não comprometem o bom cumprimento dos propósitos dos textos produzidos (INEP, 2020: 67).

² No original: the power of those who introduce tests derives from the trust that those who are affected by the tests place in them.

³ “Norte Global” refere-se ao conjunto de centros hegemônicos de produção econômica, política e epistemológica associados à modernidade ocidental, cujos modelos de conhecimento tendem a ser universalizados globalmente (Santos, 2018).

A perspectiva ontológica adotada pelo INEP (2020) concebe a proficiência linguística “de dentro para fora”, ancorada na subjetividade; nessa perspectiva, ela se revelaria no desempenho mobilizado em exames e testes - momento em que o subjetivo se converte em objetivo e mensurável. Nessa lógica, a proficiência aparece descrita como marcador empírico de maior ou menor “domínio de uso” da língua (INEP, 2020: 27), livre de qualquer ruído, ignorando “[...] o papel da avaliação de línguas na perpetuação das desigualdades sociais e educacionais”⁴ (Shohamy, 2022a: 605).

Em diálogo com Blommaert (2010) e Blommaert e Backus (2011), argumentamos que a proficiência é produzida nos e pelos espaços sociais dos quais sujeitos podem (ou não) apropriar-se efetivamente (Haesbaert, 2014). O espaço envolve “[...] tanto o universo de objetos quanto dos sujeitos e de suas ações, tanto as dimensões dos elementos (aparentemente) fixos quanto móveis, tanto a dimensão material quanto imaterial” (Haesbaert, 2014: 37). Assim, propomos o conceito de “proficiência circulante” para nomear uma perspectiva segundo a qual a proficiência opera “de fora para dentro”, como recurso social desigualmente distribuído, cuja aquisição depende menos do mérito do sujeito do que das condições estruturais que governam suas histórias de vida.

Assim, este artigo se inscreve na tradição da LA Indisciplinar (Moita Lopes, 2006: 14) que, “[...] além de causar desconforto, representa muitas vezes uma ameaça para aqueles que vivem dentro de limites disciplinares, com verdades únicas, transparentes e imutáveis”. Mais do que denunciar desigualdades de acesso à aprendizagem linguística, buscamos questionar a própria concepção ontológica de proficiência subjacente ao desenvolvimento da LA e das práticas avaliativas no Brasil, tais como o exame Celpe-Bras (INEP, 2020) e o Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPE) (Consolo, 2018).

A fim de desenvolver nosso argumento, organizamos o texto em cinco partes: a seção dois reconstrói criticamente as principais definições de proficiência na literatura da área, com atenção especial às concepções que orientam os exames de língua no Brasil; a seção três apresenta o conceito de proficiência circulante, em diálogo com a sociologia de Bourdieu, com os estudos de mobilidade linguística de Blommaert e com a teoria da interseccionalidade de Crenshaw e Collins; a seção quatro analisa os exames de proficiência como dispositivos de manutenção de privilégio; e a seção cinco aponta implicações para políticas linguísticas e práticas avaliativas mais equitativas, antes das considerações finais.

2. A proficiência como propriedade do sujeito: raízes e críticas

A história do conceito de proficiência pode ser lida como uma série de expansões

⁴ No original: “[...] the roles of language tests in perpetuating social and educational inequalities.

sucessivas, especialmente em termos da definição operacional do construto: da competência gramatical à competência comunicativa, do sistema abstrato ao uso situado, do falante ideal ao aprendiz real (Fulcher, 2003). Apesar dessas expansões, a premissa de que a proficiência linguística está centrada no sujeito permaneceu estável ao longo dos anos (Spolsky, 2017). Dentro dessa perspectiva que compreende a avaliação como processo para a obtenção de dados e tomada de decisões, “os testes e a avaliação pressupõem desigualdade; trata-se de uma desigualdade de resultados, não de oportunidades”⁵ (Fulcher, 2015: 155).

O principal marco histórico dessa genealogia é a distinção chomskiana entre competência e desempenho. Chomsky (1965) inaugura uma tradição que valoriza propriedades cognitivas inerentes ao falante: uma gramática mental, abstrata, que existe independentemente das condições sociais de seu uso. O autor propõe a distinção entre “[...] competência (o conhecimento que o falante-ouvinte tem de sua língua) e desempenho (o uso efetivo da língua em situações concretas)”⁶ (Chomsky, 1965: 4). Nesse contexto, a proficiência é uma questão de aproximação ou afastamento em relação à norma - e a responsabilidade por esse movimento recai inteiramente sobre o indivíduo (Douglas, 1997).

A virada comunicativa, liderada por Hymes (1972) com o conceito de competência comunicativa, representa um avanço significativo ao devolver a língua ao seu contexto de uso. Para Hymes (1972: 277), ser proficiente é saber com precisão quando, como, com quem e para que usá-la, o que implica reconhecer que o uso linguístico é sempre socialmente situado: alguém “[...] adquire competência sobre quando falar, quando não falar e sobre o que falar, com quem, quando, onde e de que modo”⁷. Canale e Swain (1980) e, posteriormente, Bachman (1990) e Bachman e Palmer (1996) desdobram essa perspectiva em modelos multidimensionais de competência linguística, incorporando dimensões discursivas, sociolinguísticas e estratégicas. Esses modelos são enormemente influentes nos estudos de avaliação em línguas, como se pode notar no Quadro Comum Europeu de Referência (QCER) (Council of Europe, 2020) e no exame Celpe-Bras (INEP, 2020).

Contudo, mesmo dentro da tradição comunicativa, a proficiência ainda gravita ao redor do sujeito. O que muda é o conteúdo do que se espera emergir de seu desempenho oral, não operacionalizado apenas como as propriedades estruturais da língua, mas também como pragmática, consciência discursiva, e estratégias de comunicação, por exemplo (quadro 1).

⁵ No original: Testing and assessment presupposes inequality, it is an inequality of outcomes, not of opportunity.

⁶ No original: competence (the speaker-hearer's knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations).

⁷ No original: [...] acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner.

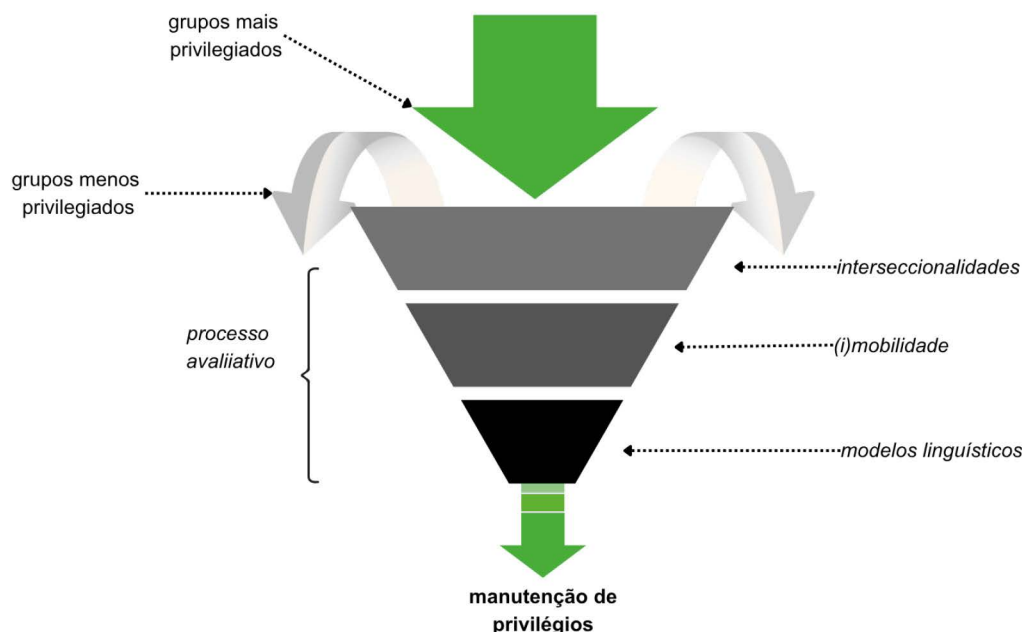
Quadro 1 - O construto da proficiência oral em LE

Categoria	Descrição
<i>a) Fonologia</i>	Pronúncia; Acentuação; Entonação.
<i>b) Precisão</i>	Sintaxe; Vocabulário; Coesão.
<i>c) Fluência</i>	Hesitação; Repetição; Nova escolha de palavras inadequadas; Reestruturação de frases; Coesão.
<i>d) Estratégias de realização</i>	Supergeneralização; Paráfrase; Criação de palavras; Reestruturação; Estratégias cooperativas; Alternância de código; Estratégias não linguísticas.
<i>e) Estratégias de evitação</i>	Evitação formal; Evitação funcional.
<i>f) Conhecimento textual</i>	Estrutura da fala; Alternância de turnos; Pares adjacentes; Aberturas e fechamentos.
<i>g) Conhecimento pragmático</i>	Adequação; Implicatura; Expressão do ser.
<i>h) Conhecimento sociolinguístico</i>	Situacional; Temático; Cultural.

Fonte: Fulcher, 2003: 48, tradução nossa.

Pode-se observar que, na operacionalização apresentada por Fulcher (2003), a dimensão social da linguagem é incorporada como componente da competência do falante, e não como condição macroestrutural que possibilita ou inviabiliza o desenvolvimento dessa competência. Em outras palavras, o contexto entra no modelo como uma dimensão discursiva a ser examinada pelo avaliador, não como força que constitui, e frequentemente limita, a proficiência linguística do sujeito submetido ao processo avaliativo (figura 1).

Figura 1: A avaliação como filtragem de sujeitos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse sentido, a avaliação de línguas afunila sujeitos a partir de três filtros difusos no processo: a) suas interseccionalidades (raça, classe, gênero, nacionalidade e raça linguística não aparecem como variáveis explícitas no teste, mas entram indiretamente como condições de acesso ao repertório valorizado pelo exame; b) (i) mobilidades (quem circula mais acumula repertórios legitimados; quem circula menos tem repertórios menos reconhecidos pelo modelo avaliativo; c) modelos linguísticos (a avaliação se ancora em um modelo de língua e esse modelo define o que é correto ou apropriado).

No cenário brasileiro, as discussões sobre proficiência ganham contornos específicos, em grande medida articuladas em torno do Celpe-Bras (INEP, 2020) e dos debates teóricos que o acompanharam. A título de exemplificação, Scaramucci (2000) propõe uma distinção conceitual importante para definir a proficiência: “em vez de uma proficiência única, absoluta, monolítica, baseada naquela do falante nativo ideal, teríamos várias, dependendo da especificidade da situação de uso da língua” (Scaramucci, 2000: 14). Trata-se de uma definição ligada à tradição comunicativa, que representa um avanço em relação aos modelos puramente estruturais e que tem implicações relevantes para a avaliação: se a proficiência é definida em relação a tarefas e contextos específicos, os exames precisam criar condições para que o sujeito demonstre o que é capaz de fazer com a língua, não apenas o que sabe sobre ela.

Reconhecemos a influência dessa perspectiva, que contribuiu para a reconfiguração das práticas avaliativas no Brasil. No entanto, é justamente nos limites dessa definição que nosso argumento encontra seu ponto de partida, uma vez que, para Scaramucci (2000), a proficiência deve ser medida em função do domínio do falante ao usar a língua em situações específicas. Ao definir a proficiência linguística nesses termos, Scaramucci (2000) mantém a perspectiva da proficiência como propriedade do sujeito. Assim sendo, não se questionam as condições de desenvolvimento da proficiência linguística, mas a análise se restringe ao que o aprendiz é capaz de fazer com a língua e quais são as suas limitações de uso.

Uma definição centrada no sujeito tende a tratar a proficiência como resultado de um processo de desenvolvimento que, embora situado em contextos comunicativos específicos, é fundamentalmente responsabilidade do aprendiz: instrumentos avaliativos “evoluíram como um meio meritocrático de distribuir recursos escassos”⁸ (Fulcher, 2015: 167). O que permanece invisível nessa perspectiva são as condições estruturais (econômicas, sociais, de gênero, de raça, de mobilidade) que determinam quem terá acesso a contextos comunicativos diversificados e valorizados, e quem será delas excluído. Um exame que avalia o que o sujeito sabe fazer com a língua, sem interrogar as condições que tornaram esse saber possível ou impossível, certifica não a proficiência linguística do sujeito, mas seus privilégios acumulados ao longo de sua trajetória acadêmica e escolar.

Essa invisibilidade não é exclusiva da abordagem da literatura na virada do século XXI, uma vez que ela atravessa, em maior ou menor grau, toda a produção de instrumentos e políticas para a avaliação de línguas contemporâneas (INEP, 2020; Council of Europe, 2020). Shohamy (2001, 2006) demonstra que exames e testes compõem

Um conjunto de mecanismos utilizados de maneiras sutis para manipular a língua e criar políticas linguísticas de fato. Os testes de língua são mecanismos amplamente utilizados que são considerados encobertos, já que o público não está consciente de seus efeitos e impactos na criação, influência e imposição de políticas linguísticas de facto, frequentemente em contradição com as políticas declaradas e voltados à perpetuação de agendas ideológicas. Os testes de língua são considerados dispositivos poderosos imposto por grupos no poder para influenciar prioridades linguísticas, práticas linguísticas e critérios de correção, frequentemente conduzindo à inclusão e à exclusão e contribuindo para a perpetuação de ideologias⁹ (Shohamy, 2006: 93).

⁸ No original: [...] evolved as a meritocratic means to distribute scarce resources.

⁹ No original: a set of mechanisms which are used in subtle ways to manipulate language and create de facto language policies. Language tests are widely used mechanisms that are considered covert since the public is not aware of their effects and impact in creating, affecting and imposing de facto language policies, often in contradiction to declared policies and for perpetuating ideological agendas. Language tests are considered a powerful device that is imposed by groups in power to affect language priorities, language practices and criteria of correctness often leading to inclusion and exclusions and to perpetuate ideologies.

Dessa forma, instrumentos avaliativos funcionam como dispositivos de poder que (re)produzem hierarquias sociais, impondo normas aos falantes. Por sua vez, Makoni e Pennycook (2007) radicalizam essa crítica ao propor que as próprias línguas são invenções, construtos históricos e políticos que foram naturalizados como entidades autônomas e homogêneas, o que implica conceber a proficiência em uma língua é sempre uma construção social:

Primeiramente, as línguas foram, no sentido mais literal, inventadas, particularmente como parte do projeto cristão/colonial. Em segundo lugar, em um processo paralelo, também foi inventada uma metalinguagem linguística, ou, como preferimos, dado seu alcance mais amplo, um regime metadiscursivo (Bauman & Briggs, 2003, p. 299). Assim, paralelamente à invenção das línguas, criou-se também uma ideologia das línguas como categorias separadas e enumeráveis, uma ideologia fundamentada em uma visão nominal da linguagem. Uma extensão extrema dessa visão nominal da enumerabilidade das línguas surge quando as línguas são tratadas como instituições, perspectiva reforçada pela existência de gramáticas e dicionários (Joseph, 2004). Em terceiro lugar, essas invenções tiveram efeitos muito reais e materiais, determinando como as línguas têm sido compreendidas, como as políticas linguísticas têm sido construídas, como a educação tem sido conduzida e como as pessoas passaram a se identificar com determinados rótulos linguísticos¹⁰ (Makoni; Pennycook, 2007: 138).

É a partir dessas críticas enumeradas por Shohamy (2001, 2006) e Makoni e Pennycook (2007) que se torna possível propor uma reorientação do conceito. Trata-se de deslocar a perspectiva da proficiência como atributo subjetivo do sujeito para a proficiência como fenômeno que (não) emerge das condições de (i)mobilidade que a ele são disponibilizadas. É esse deslocamento que a noção de proficiência circulante, desenvolvida na seção seguinte, busca formalizar.

3. Proficiência circulante: uma proposta teórica

O conceito de proficiência circulante que aqui se propõe emerge do cruzamento de três tradições teóricas que convergem para uma mesma intuição fundamental: a de que as condições de acesso aos bens simbólicos são estruturalmente desiguais, e que

¹⁰ No original: First, languages were, in the most literal sense, invented, particularly as part of the Christian/colonial project. Second, in a parallel process, a linguistic metalanguage - or as we prefer, given its broader coverage, a metadiscursive regime (Bauman & Briggs, 2003: 299) - was also invented. Thus, alongside the invention of languages, an ideology of languages as separate and enumerable categories was also created, an ideology founded on a nominal view of language. An extreme extension of this nominal view of language enumerability arises when languages are treated as institutions, a view reinforced by the existence of grammars and dictionaries (Joseph, 2004). Third, these inventions have had very real and material effects, determining how languages have been understood, how language policies have been constructed, how education has been pursued, how people have come.

essa desigualdade precisa ser nomeada se quisermos compreender e transformar as práticas sociais que a reproduzem. Essas tradições são a sociologia da linguagem de Bourdieu (1996), os estudos de mobilidade linguística de Blommaert (2010) e a teoria da interseccionalidade de Crenshaw (1991) e Collins (1990).

Bourdieu (1996) propõe que as práticas linguísticas só podem ser compreendidas se analisadas como ações que se desenvolvem em campos estruturados por relações de poder e que mobilizam formas de capital cujo valor não é intrínseco, mas determinado pelas regras do mercado em que circulam. Assim, as trocas linguísticas que são “[...] relações de comunicação por excelência - são também relações de poder simbólico onde se atualizam as relações de força entre os locutores ou seus respectivos grupos” (Bourdieu, 1996: 24). O capital linguístico - o conjunto de recursos linguísticos que um falante acumula ao longo de sua trajetória, tem valor variável a depender do campo em que é investido:

[...] diferenças [linguísticas] se encontram relegadas ao inferno dos regionalismos, das expressões viciosas e dos erros de pronúncia’ que os professores corrigem. Reduzidos ao estatuto de jargões idiomáticos ou vulgares, igualmente impróprios em ocasiões oficiais, os usos populares da língua oficial sofrem uma sistemática desvalorização. Um sistema de oposições linguísticas, sociologicamente pertinentes, tende a se constituir e ele nada tem em comum com o sistema das oposições linguísticas, pertinentes linguisticamente. Em outros termos, as diferenças surgidas por conta do confronto entre falares não se reduzem às construídas pelo linguista em função de seu próprio critério de pertinência. Por maior que seja a parcela de funcionamento da língua infensa à variação, existe, tanto no plano da pronúncia, como no do léxico e mesmo da gramática, todo um conjunto de diferenças significativamente associadas a diferenças sociais (Bourdieu, 1996: 41).

A questão sobre a qual Bourdieu (1996) discorre tem implicações diretas para o ensino de línguas e para a discussão sobre proficiência, como o racismo e o preconceito linguístico (Flores; Rosa, 2015; Bagno, 2015). Se o valor de um repertório linguístico não é dado pela competência intrínseca do falante, mas pela posição social do sujeito e de seu repertório no mercado linguístico, então a proficiência não é um atributo que o sujeito possui independentemente de seu lugar social. Antes, ela é um reconhecimento concedido a determinados repertórios e negado a outros, conforme as regras de um mercado. O sujeito que acessa a variedade linguística de prestígio - seja por nascimento, por trajetória escolar ou por mobilidade territorial - acumula capital linguístico porque circulou por espaços que distribuem esse capital de forma desigual. Nesse sentido, a proficiência é menos uma conquista do sujeito que um efeito de posição.

Enquanto os modelos tradicionais tendem a descrever os recursos linguísticos como propriedades estáveis de comunidades ou sujeitos, Blommaert (2010) propõe que esses recursos estão em um constante movimento marcadamente desigual:

A maior parte das pessoas no mundo ainda não tem acesso às novas tecnologias de comunicação que oferecem atalhos para a globalização; elas vivem, por assim dizer, vidas fundamentalmente não globalizadas. Contudo, as elites em seus países possuem esse acesso e o utilizam na busca por poder e oportunidades, uma busca que afeta diretamente a vida dos 'não globalizados'¹¹ (Blommaert, 2010: 3).

Nesse sentido, há recursos que ganham valor ao circular por determinados contextos globais, e há recursos que são sistematicamente desvalorizados ou tornados invisíveis nessa mesma circulação. O conceito de *multilinguismo truncado* é particularmente útil: muitos falantes possuem recursos linguísticos parciais, fragmentados, “[...] com alguns recursos muito bem desenvolvidos e outros menos desenvolvidos”¹² (Blommaert, 2010: 131). Esses recursos são reais e funcionam para os sujeitos em seus contextos de uso, mas são invisibilizados, ou ativamente penalizados, quando a norma é constituída por uma descrição de um falante que circula por espaços socialmente valorizados e privilegiados.

Portanto, a contribuição de Blommaert (2010) e Blommaert e Backus (2011) permite nomear algo que Bourdieu (1996) já apontava em suas obras: *circular é um privilégio*. A possibilidade de frequentar espaços linguisticamente e socialmente valorizados (escolas, universidades, ambientes internacionais, contextos de imersão, redes sociais de apoio de prestígio) não está igualmente disponível para todos os sujeitos. Ela depende de condições econômicas, geográficas, culturais e relacionais que estão distribuídas de forma assimétrica. Se Bourdieu (1996) e Blommaert (2010) nos permitem ver como a posição social e as condições de mobilidade afetam o acesso ao capital linguístico, os estudos interseccionais (Crenshaw, 1989; 1991; Collins, 1990) nos permite ver que essa posição social não é determinada por um único eixo de diferença, mas pelo cruzamento de múltiplas facetas, como gênero, raça, classe, sexualidade e geração, por exemplo.

Entendemos a proficiência circulante como *a competência linguística enquanto fenômeno relacional e estruturalmente situado, que emerge (ou é impedida de emergir) em função das condições de circulação disponíveis ao sujeito*: os espaços que ele pode frequentar, os repertórios a que tem acesso, as redes de sociabilidade em que está inserido, e as condições interseccionais que ampliam ou restringem sua mobilidade. Em nossa visão, a proficiência linguística deve ser concebida “de fora para

¹¹ No original: Most people in the world still have no access to the new communication technologies that offer shortcuts to globalization, they live, so to speak, fundamentally un-globalized lives; but the elites in their countries have such access and use it in the pursuit of power and opportunities – a pursuit which does affect the lives of the ‘un-globalized’.

¹² No original: [...] with some resources that are very well developed and others that are less so.

dentro”, um efeito de trajetória, produzido na interface entre o sujeito e as condições estruturais que organizam sua vida.

Essa reorientação conceitual dissolve a meritocracia como princípio ético na avaliação de línguas (Fulcher, 2015). Se a proficiência depende das condições de circulação, e se essas condições são distribuídas de forma desigual, então o argumento meritocrático só pode ser sustentado às custas de uma invisibilização deliberada das estruturas que produzem essa desigualdade por meio de políticas linguísticas de apagamento (Shohamy, 2013).

4. Exames de proficiência como dispositivos de reprodução do privilégio

O que os exames de proficiência medem, de fato? Se a proficiência não é um atributo centrado no sujeito, mas um efeito das condições de circulação das quais dispôs em sua trajetória pessoal, escolar e acadêmica, então o que os exames efetivamente medem é o *acesso*: o acesso a espaços, a repertórios, a redes de sociabilidade e mobilidade que são distribuídos de forma profundamente desigual. Ao fazê-lo sob o signo da neutralidade e da objetividade, instrumentos avaliativos operam como dispositivos de reprodução do privilégio.

Shohamy (2001) foi uma das primeiras vozes a sistematizar essa crítica no campo da avaliação em línguas. Para a autora, testes e exames de línguas são instrumentos ativos na produção de realidades sociais, os quais definem quem tem acesso a determinados espaços sociais e quem deles é excluído:

[...] a mensuração na educação e na sociedade, realizada por meio de testes, levanta questões complexas e difíceis que conduzem a decisões de alto impacto e a consequências prejudiciais para indivíduos, escolas e sociedades em geral. Os resultados dos testes afetam a vida futura dos indivíduos quando lhes é negado o acesso ao ensino superior, quando são rejeitados em processos para obtenção do emprego desejado ou quando são expulsos de países nos quais buscam residir. Os testes são, na maioria das vezes, impostos às pessoas por organizações poderosas, como conselhos escolares, municipalidades e agências governamentais; os participantes submetem-se às exigências da avaliação sem ter meios de resistir ou protestar contra ela¹³ (Shohamy, 2022b: 1446).

Um instrumento avaliativo que aplica os mesmos critérios a todos os candidatos parece, à primeira vista, justo: trata os desiguais de forma igual. O que essa aparência oculta é que a igualdade de critérios, aplicada a sujeitos que tiveram condições

¹³ No original: [...] measurement in education and society, carried out via tests, raises complex and difficult issues that lead to high stake decisions and detrimental consequences for individuals, schools and societies at large. Test results affect individuals' future lives when they are denied entrance to higher education, rejected from obtaining desired employment, or expelled from countries where they seek to residence. Tests are most often imposed on people by powerful organizations such as school boards, municipalities and government agencies; testtakers comply with the testing demand and have no way to resist and protest it.

radicalmente desiguais de desenvolvimento, não produz equidade, mas produz a legitimação da desigualdade preexistente (Shohamy, 2006, 2022b).

Em sua análise do sistema educacional francês, Bourdieu e Passeron (1990) demonstraram que as instituições educacionais podem reproduzir as hierarquias sociais existentes por meio de critérios que se apresentam como universais e meritocráticos. Os exames de proficiência operam de forma análoga: ao definir como parâmetro de avaliação um conjunto de práticas linguísticas que corresponde ao repertório de determinados grupos sociais, eles transformam o privilégio de acesso a esses repertórios em mérito do sujeito. Para Shohamy (2013: 1),

[...] testes não são eventos isolados, mas sim poderosos instrumentos sociais que são simultaneamente impulsionados por ideologias, política, educação e economia, e que também impactam essas esferas. Esse poder emerge igualmente do discurso da avaliação, no qual os avaliadores formulam perguntas e atribuem tarefas às quais os participantes do teste devem responder, fornecendo respostas e realizando desempenhos que correspondam a essas exigências. É esse discurso de poder que possibilita a transmissão de mensagens sobre línguas e políticas preferenciais, ao mesmo tempo em que produz a deslegitimação e a marginalização de outras.¹⁴

Assim, quando um exame operacionaliza a proficiência linguística, ele passa a orientar o que é ensinado, como é ensinado e o que é considerado valioso no processo de aprendizagem. Isso significa que os exames constroem ativamente a realidade que pretendem medir, estabelecendo um ciclo em que os sujeitos que já circulam por espaços privilegiados são os mais bem preparados para os exames que reproduzem esses mesmos espaços como parâmetro de avaliação. A circularidade desse processo é constitutiva do modo como o privilégio se perpetua sob a aparência da meritocracia.

5. Implicações: por uma proficiência que democratize a circulação

A primeira implicação de se pensar a proficiência como circulante diz respeito ao lugar do sujeito no discurso sobre proficiência. Se a proficiência circula, se ela emerge das condições de (i)mobilidade e de acesso disponíveis ao sujeito, então a pergunta central da política linguística não pode ser “como fazer com que os sujeitos alcancem determinado nível de proficiência?”, mas sim “quais condições estruturais precisam ser criadas para que todos os sujeitos possam circular por espaços linguisticamente valorizados e diversificados?” Com esta questão, deslocamos a proficiência centrada

¹⁴ No original: [...] tests are not isolated events but rather powerful societal tools that are both driven by, and have impact on, ideology, politics, education, and economics. This power also emerges from the discourse of testing, where testers pose questions and assign tasks that the test takers are expected to react to by providing answers and engaging in performances that match these demands. It is 15 this discourse of power that enables the delivery of messages about preferred languages and policies and delegitimacy and marginalization of others.

no sujeito, reposicionando-a no(s) espaço(s) sociais e em suas dimensões simbólicas (Haesbaert, 2014).

Uma perspectiva de direitos linguísticos (Maher, 2010) e de cidadania linguística (Stroud, 2001, 2018) articulada à noção de proficiência circulante interroga quais condições de acesso a essas línguas são garantidas como direito universal. Enquanto o ensino de línguas estrangeiras permanecer submisso aos interesses de instituições privadas e de uma elite econômica, ele funcionará como mecanismo de distinção e contenção social. A proficiência que daí resulta não é conquista ou mérito, mas sim, herança.

Não almejamos ao propor a “proficiência circulante” a abolição dos instrumentos avaliativos, mas uma reflexão sobre o que se espera de testes e exames e do uso de seus resultados. Um exame que assume a proficiência como circulante precisa reconhecer seus próprios limites como instrumento de mensuração e ser acompanhado de políticas que compensem as assimetrias de circulação que ele inevitavelmente reflete, situando “[...] as práticas linguísticas e as representações dos falantes no interior de suas lutas sociopolíticas cotidianas por agência, transformação e cidadania participativa”¹⁵ (Stroud, 2018: 19). Dizer que a proficiência circula, reconhecendo que ela não pertence ao sujeito, mas emerge das condições materiais que lhe são disponibilizadas, é recusar a naturalização das desigualdades sociais, econômicas e educacionais (re)produzidas pelas instituições educacionais brasileiras.

6. Considerações finais

Ao problematizar a proficiência linguística como atributo do sujeito, este artigo buscou demonstrar que a proficiência não pode ser compreendida fora das condições sociais, históricas e institucionais que tornam seu desenvolvimento possível. A proposta de proficiência circulante permitiu deslocar o foco da interioridade do sujeito para os espaços de circulação, mostrando que o acesso a repertórios linguísticos legitimados depende menos de mérito pessoal do que das possibilidades concretas de trânsito por contextos socialmente valorizados.

Nesse sentido, a articulação entre língua, (i)mobilidade, interseccionalidade e norma evidenciou que raça, classe, gênero e outros marcadores interseccionais atuam como dimensões centrais na distribuição desigual de oportunidades de circulação. Assim, a avaliação de línguas e seus instrumentos podem funcionar como dispositivos de legitimação de privilégios previamente acumulados, reforçando a lógica da meritocracia linguística sob a aparência de neutralidade avaliativa.

A partir dessa crítica, defende-se que o debate sobre políticas linguísticas e avaliação em línguas precisa ser reorientado. Assim, importa questionar quais condições

¹⁵ No original: linguistic practices and representations of speakers firmly within their everyday sociopolitical strivings for agency, transformation and participatory citizenship.

estruturais precisam ser transformadas para que diferentes sujeitos possam circular, participar e produzir sentidos em espaços linguisticamente valorizados. Portanto, assumir a proficiência como fenômeno circulante “de fora para dentro” e desigualmente distribuído implica recusar a naturalização das desigualdades educacionais e sociais e reafirmar o compromisso com formas mais justas e socialmente responsáveis de pensar o ensino e a avaliação de línguas estrangeiras.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências

BACHMAN, L. F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

BAGNO, M. 2015. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial.

BAUMAN, R.; BRIGGS, C. 2003. *Voices of modernity: Language ideologies and the politics of inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.

BLOMMAERT, J. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. 2011. Repertoires revisited: “Knowing language” in superdiversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, n. 67, 1-26.

BOURDIEU, P. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press.

BOURDIEU, P. 1996. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. 1990. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.

CANALE, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (orgs.). *Language and Communication*. London: Longman.

CANALE, M.; SWAIN, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, 1-47.

CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.

COLLINS, P. H. 1990. *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Boston: Unwin Hyman.

CONSOLO, D. A. 2018. Uma reflexão sobre a competência linguístico-comunicativa e a proficiência do (futuro) professor de língua estrangeira no Brasil. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 17, n. 2. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v17i2.23441>.

COUNCIL OF EUROPE. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment: companion volume*. Strasbourg: Council of Europe.

CRENSHAW, K. 1989. Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, v. 1989, n. 1, 139-167.

CRENSHAW, K. 1991. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, 1241-1299.

DOUGLAS, D. 1997. Testing speaking ability in academic contexts: theoretical considerations. *TOEFL Monograph Series*, n. 8. Princeton: Educational Testing Service.

FLORES, N.; ROSA, J. 2015. Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, v. 85, 149-171.

FULCHER, G. 2003. *Testing Second Language Speaking*. London: Pearson Education.

FULCHER, G. 2010. *Practical Language Testing*. London: Hodder Education.

FULCHER, G. 2015. *Re-examining Language Testing: a philosophical and social inquiry*. London: Routledge.

HAESBAERT, R. 2014. *Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

HYMES, D. H. 1972. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (orgs.). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin. 269-293.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). 2020. *Celpe-Bras: documento base do exame*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

JOSEPH, J. 2004. *Language and identity: National, ethnic, religious*. Palgrave: Macmillan.

MAHER, T. M. 2010. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, 33-48.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. 2007. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (orgs.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters. 1-41.

MOITA LOPES, L. P. da. 2006. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.

SANTOS, B. de S. 2018. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica.

SCARAMUCCI, M. V. R. 2000. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, 11-22.

SHOHAMY, E. 2001. *The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*. Harlow: Pearson Education.

SHOHAMY, E. 2006. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. London: Routledge.

SHOHAMY, E. 2013. The discourse of language testing as a tool for shaping national, global, and transnational identities. *Language and Intercultural Communication*, v. 13, n. 2, 225-236. DOI: <https://doi.org/10.1080/14708477.2013.770868>.

SHOHAMY, E. 2022a. Critical language testing, multilingualism and social justice. *TESOL Quarterly*, v. 56, n. 4, 1445-1457. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.3185>.

SHOHAMY, E. 2022b. Language testing/assessment and linguistic human rights. In: SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R. (eds.). *The Handbook of Linguistic Human Rights*. Chichester; Hoboken: Wiley. p. 605-612. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781119753926.ch46>.

SPOLSKY, B. 2017. History of language testing. In: SHOHAMY, E.; OR, I. G.; MAY, S. (orgs.). *Language Testing and Assessment*. Cham: Springer. 375-384.

STROUD, C. 2001. African mother-tongue programmes and the politics of language: Linguistic citizenship versus linguistic human rights. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 22, n. 4, 339-355.

STROUD, C. 2018. Linguistic citizenship. In: LIM, L.; STROUD, C.; WEE, L. (orgs.). *The multilingual citizen: towards a politics of language for agency and change*. Bristol: Multilingual Matters. 17-40.