

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Centro de Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado



Dissertação de Mestrado

**Proficiência linguística e internacionalização: um olhar sobre os programas de
pós-graduação notas 5, 6 e 7 da UFPel**

Ândria Pintado dos Santos

Pelotas, 2023

Ândria Pintado dos Santos

**Proficiência linguística e internacionalização: um olhar sobre os programas de
pós-graduação notas 5, 6 e 7 da UFPel**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro
Coorientadora: Profa. Dra. Elisa Marchioro Stumpf

Pelotas – RS

2023

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas Catalogação na
Publicação

S237p Santos, Ândria Pintado dos

Proficiência linguística e internacionalização : um olhar sobre os programas de pós-graduação notas 5, 6 e 7 da UFPel / Ândria Pintado dos Santos ; Rafael VetromilleCastro, orientador ; Elisa Marchioso Stumpf, coorientadora. — Pelotas, 2023.

116 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

1. Internacionalização. 2. Políticas linguísticas. 3. Proficiência. 4. Pós-graduação. 5. UFPel. I. VetromilleCastro, Rafael, orient. II. Stumpf, Elisa Marchioso, coorient. III. Título.

CDD : 469.5

Elaborada por Maria Inez Figueiredo Figas Machado CRB: 10/1612

Ândria Pintado dos Santos

Proficiência linguística e internacionalização: um olhar sobre os programas de pós-graduação notas 5, 6 e 7 da UFPel

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Data da defesa: 27 de junho de 2023

Banca Examinadora: Kyria Rebeca Finardi

Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina

Banca Examinadora: Isabella Ferreira Mozzillo

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Orientador: Rafael Vetromille-Castro

Doutor em Informática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Coorientadora: Elisa Marchioro Stumpf

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Agradecimentos

Quando uma longa jornada se encerra é importante agradecermos a todos que acompanharam o processo, independente da forma.

Primeiramente, gostaria de agradecer aos meus orientadores, Professor Rafael Vetromille-Castro e Professora Elisa Marchioro Stumpf, por todas as contribuições, ensinamentos, ajuda e preocupação. Através de discussões e comentários, vocês contribuíram para que eu me interessasse cada vez mais pelo mundo da internacionalização e tudo que envolve o tema.

Agradeço aos meus familiares e amigos que contribuíram com a motivação necessária para que eu cumprisse as metas estipuladas, além de compreenderem a desafiadora trajetória que enfrentei ao dedicar parte do meu tempo aos estudos e trabalho. Sem esse apoio, alguns momentos poderiam ter sido mais difíceis do que realmente foram.

Desejo igualmente agradecer aos meus colegas de graduação e mestrado. Os sete integrantes do grupo fizeram com que todas as etapas que enfrentamos até aqui fossem um pouco menos desafiadoras através de grupos de estudos, conversas motivacionais e apoio. A esperança é que ainda possamos celebrar juntos as conquistas acadêmicas de cada um.

E, por fim, agradeço a oportunidade de ter percorrido mais uma etapa acadêmica em um ensino público de qualidade. A universidade, desde aulas e seminários até os projetos e estágios, da graduação ao mestrado, foi a experiência mais importante que já tive até o momento e espero estar contribuindo com o ensino da mesma forma que todas as aprendizagens têm contribuído para minha vida pessoal e profissional.

RESUMO

SANTOS, Ândria Pintado. **Proficiência linguística e internacionalização: um olhar sobre os programas de pós-graduação notas 5, 6 e 7 da UFPel.** Orientador: Rafael Vetromille-Castro. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) — Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

A partir da relevância dada ao processo de internacionalização presente na educação superior no Brasil e ao redor do mundo, esta dissertação buscou analisar um determinado número de Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), instituição localizada no Sul do país. O objetivo da pesquisa foi investigar o nível de proficiência, a partir da proficiência autodeclarada e da verificada em testes oficiais, de docentes e discentes de Programas de Pós-Graduação notas 5, 6 e 7, de acordo com a avaliação da CAPES entre 2013-2016. A fim de checarmos o quanto isso reflete nas ações voltadas à internacionalização que os PPGs já realizam bem como naquelas que eventualmente estejam em processo de planejamento e desenvolvimento, na estrutura dos Programas e no processo de internacionalização na instituição. Para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados abordamos conceitos gerais sobre a internacionalização, além da importância de documentos de políticas linguísticas a partir da centralidade presente dos idiomas no processo, e de que forma a proficiência pode ser medida, através da proficiência autodeclarada e da verificada em testes oficiais. O estudo tem caráter qualitativo e documental e os dados utilizados foram obtidos através da aplicação de um questionário online, com perguntas abertas e fechadas, sendo a interpretação das respostas realizada após a elaboração de gráficos. Logo, identificamos que há uma conscientização dos docentes e discentes em relação à importância da realização de testes de proficiência oficiais e ainda há uma barreira linguística presente na proficiência dos discentes ao analisarmos suas habilidades nos idiomas inglês, francês, espanhol e português para estrangeiros. Além disso, checamos que há uma predominância do inglês como idioma recorrente em testes de proficiência oficiais e ações voltadas à internacionalização, mesmo com a valorização que vem sendo dada ao espanhol na educação. E, ainda, vemos que apesar do baixo número de alunos considerados estrangeiros na instituição, as ações voltadas à internacionalização realizadas no exterior e no contexto local analisado, são similares e necessitam de um conhecimento básico em idiomas.

Palavras-chave: Internacionalização; Políticas Linguísticas; Proficiência; Proficiência autodeclarada; Pós-Graduação; Idiomas; UFPel.

ABSTRACT

SANTOS, Ândria Pintado. **Proficiency and internationalization: a look to the graduate programs graded 5, 6, and 7 at UFPel.** Orientador: Rafael Vetromille-Castro. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

Since the relevance given to the process of internationalization in postsecondary education in Brazil and around the world, this dissertation aimed to analyze a specific number of programs in the graduate programs at UFPel, a southern institution. This research study aimed to investigate the proficiency, from the self-reported proficiency and the one seen in official tests taken by professors and students in graduate programs at UFPel, graded 5, 6, and 7, according to CAPES evaluation between 2013-2016. To check how this is reflected in internationalization actions the programs that have already been executed as well as in actions which are currently undergoing planning and development processes, both in the programs' structure and internationalization in this institution. To achieve the main objectives of this research study, we approached general concepts about the internationalization, such as the importance of language policies since the relevant role of languages in the process, and how it is possible to measure proficiency, through self-reported proficiency and the one seen in official tests. The study has a qualitative and documental character and the data analysis used were seen through the application of an online questionnaire, which consisted of open and close questions, moreover, the interpretation of the answers was realized through graphics. Then, the results of the data analyses show professors' and students' awareness concerning the importance given to the proficiency seen in official tests and the language barrier seen in the students' proficiency in some abilities in English, French, Spanish, and Portuguese for Foreigners. Furthermore, it was observed the relevance of English as a recurrent language in official tests and internationalization actions, even with the value that has been given to Spanish in education. Also, even with the low number of foreign students in the institution, the internationalization actions taken in the local context are similar and they required the knowledge of a language.

Keywords: Internationalization; Language Policies; Graduate Programs; Proficiency; Self-reported proficiency; Languages; UFPel

LISTA DE SIGLAS

AL	Abordagens para leitura
AAL	Abordagem Audiolingual
AGT	A abordagem da gramática e da tradução
ANDIFES Superior	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CSF	Ciências sem Fronteiras
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
ILF	Inglês como Língua Franca
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISF	Idiomas sem Fronteiras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPES-PRINT	Programa Institucional de Internacionalização
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COCEPE	Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e da Extensão
CRInter	Coordenação de Relações Internacionais
MEC	Ministério da Educação
MEO	My English Online
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MRF	Ministério das Relações Exteriores
NUCLI ISF	Núcleo de Línguas IsF

PEC-G	Programas de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG	Programas de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PEI	Planejamento Estratégico de Internacionalização
PL	Políticas Linguísticas
PLA	Português como Língua Adicional
PLE	Português como Língua Estrangeira
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PPGs	Programas de Pós-Graduação
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
SESu	Secretária de Educação Superior
TCLLE	Testes de Competência em Leitura em Língua Estrangeira
UFPel	Universidade Federal de Pelotas

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Teste de proficiência nos 5 Programas analisados	57
Gráfico 2	Teste de Proficiência PPG 5A (Linguística e Literatura).....	58
Gráfico 3	Teste de Proficiência PPG 5B (Ciência de Alimentos)	58
Gráfico 4	Teste de Proficiência PPG 6A (Odontologia)	59
Gráfico 5	Teste de Proficiência PPG 6B (Ciências Agrárias I)	59
Gráfico 6	Teste de Proficiência PPG 7A (Saúde Coletiva)	60
Gráfico 7	Teste de proficiência de discentes	61
Gráfico 8	Teste de proficiência de docentes	62
Gráfico 9	Nível de proficiência B2 em testes oficiais do grupo de docentes	63
Gráfico 10	Nível de proficiência C1 em testes oficiais do grupo de docentes	63
Gráfico 11	Nível de proficiência A1 em testes oficiais do grupo de discentes	64
Gráfico 12	Nível de proficiência B1 em testes oficiais do grupo de discentes	64
Gráfico 13	Proficiência autodeclarada	66
Gráfico 14	Nível de proficiência autodeclarada na leitura em La – inglês dos <i>docentes</i>	67
Gráfico 15	Nível de proficiência autodeclarada na compreensão oral em La – inglês dos <i>docentes</i>	68
Gráfico 16	Nível de proficiência autodeclarada na leitura em Lc – espanhol dos <i>docentes</i>	69
Gráfico 17	Nível de proficiência autodeclarada na escrita em La – inglês dos <i>discentes</i>	69

Gráfico 18	Nível de proficiência autodeclarada na compreensão oral em La – inglês dos <i>discentes</i>	70
Gráfico 19	Nível de proficiência autodeclarada leitura em La – inglês dos <i>discentes</i>	70
Gráfico 20	Nível de proficiência autodeclarada leitura em La – inglês dos <i>discentes</i>	71
Gráfico 21	Idioma do último teste de proficiência realizado no PPG 5A	72
Gráfico 22	Idioma do último teste de proficiência realizado no PPG 5B	73
Gráfico 23	Idioma do último teste de proficiência realizado no PPG 6A	73
Gráfico 24	Idioma do último teste de proficiência realizado no PPG 7A	74
Gráfico 25	Idioma do último teste de proficiência realizado no PPG 7B	74
Gráfico 26	Onde os participantes aprenderam a La – inglês	77
Gráfico 27	Onde os participantes aprenderam a Lb – francês	78
Gráfico 28	Onde os participantes aprenderam a Lc – espanhol	79
Gráfico 29	Modalidades de internacionalização de que os alunos estrangeiros já participaram no exterior	80
Gráfico 30	Atividades de internacionalização de que os alunos estrangeiros já participaram na UFPel	81
Gráfico 31	Modalidades de internacionalização de que os participantes já tiveram contato no exterior	82
Gráfico 32	Atividades de internacionalização de que os participantes se envolveram em sua atuação na UFPel	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Programas e notas	53
Tabela 2	Número de docentes, mestrandos e doutorandos dos PPGs	
analisados		53

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. OBJETIVOS DE PESQUISA.....	20
3. REVISÃO DE LITERATURA	22
3.1 INTERNACIONALIZAÇÃO	22
3.2 POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS	28
3.3 PROFICIÊNCIA LINGÜÍSTICA: COMPETÊNCIAS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO	39
3.3.1 Testes de proficiência	42
3.3.2 Proficiência autodeclarada	46
4. METODOLOGIA	49
4.1 PARTICIPANTES	
4.2 PROCEDIMENTOS	53
4.3 COLETA DE DADOS	55
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	57
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICE	101

1 INTRODUÇÃO

A discussão acerca do processo de internacionalização no setor econômico e político vem sendo realizada ao longo dos anos, porém, foi somente na década de 1980 que o contexto educacional começou a tratar o processo de forma mais ativa (KNIGHT, 2020). Foi a partir do impacto gerado por um contexto globalizado e pautado por uma sociedade do conhecimento, que houve um maior reconhecimento da importância social e econômica da educação superior, bem como a expansão e massificação do setor. Logo, para enfrentar os desafios do século XXI vistos, como exemplo, na competitividade de profissionais, desigualdade de oportunidades e valores relacionados a razões econômicas e políticas, a internacionalização passou a impactar e modificar a educação superior (KNIGHT, 2020, p. 11), já que as universidades e outras instituições de ensino superior vêm se adaptando às exigências de um mundo globalizado em uma busca desenfreada por uma dimensão internacional (DE WIT, 2013) da educação. Ou seja, conforme verificamos na Declaração Mundial de Educação Superior vista na conferência da UNESCO (1998), artigo 11, parágrafo D:

A qualidade requer também que o ensino superior esteja caracterizado por sua dimensão internacional: o intercâmbio de conhecimentos, a criação de sistemas interativos, a mobilidade de professores e estudantes e os projetos de investigação internacionais, ainda quando se tenha devidamente em conta os valores culturais e as situações nacionais.

Apesar das diferentes definições utilizadas por diferentes atores, internacionais, nacionais e regionais (KNIGHT, 2020) e da necessidade de atualização de uma definição geral do processo, De Wit et al. (2015), a partir da conceituação base de Knight, descrevem a internacionalização como

o processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções e na oferta da educação pós-secundária a fim de fomentar a qualidade da educação e da pesquisa para todo o corpo discente, docente e funcional, e dar uma contribuição significativa para a sociedade¹² (p. 283).

O processo de internacionalização pode ser visto a partir de diferentes estratégias, já que, de acordo com De Wit (2013), é necessário “filtrá-las e contextualizá-las pelo contexto interno

¹ “The intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society” (DE WIT, 2015, p. 283).

² As traduções são de autoria da autora.

específico de cada universidade, pelo tipo de universidade e como ela está inserida nacionalmente³” (p. 14).

A bifurcação da internacionalização em dois pilares, sendo estes “em casa” (BEELEN; JONES, 2015) e no “exterior” (KNIGHT, 2020), abrange diferentes ações em diferentes contextos, relacionadas ao ensino/aprendizagem, currículo, mobilidade acadêmica, pesquisa entre fronteiras nacionais, entre outros. Amorim e Finardi (2017) explicam que o processo de internacionalização no contexto brasileiro de educação superior tem como foco a mobilidade acadêmica e acordos entre instituições, ainda que a taxa de mobilidade de estudantes da América Latina para o Exterior seja uma das mais baixas quando comparada com outras regiões (GUIMARÃES, 2020).

Com a internacionalização modificando o mundo da educação superior (KNIGHT, 2008), a ideia de expansão das Universidades Federais se consolidou a partir da proposta de Diretrizes para Expansão, Excelência e Internacionalização das Universidades Federais elaborada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES. A proposta abrange fatores relacionados à autonomia universitária, passando pela melhoria da estrutura dos institutos federais até a promoção de uma maior internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileira (ANDIFES, 2012, p. 15).

Algumas ações criadas pelo governo brasileiro na última década para estimular a internacionalização nas universidades brasileiras são o Programa Ciência sem Fronteiras⁴ (CsF), a partir do Decreto nº 7.642, em 2011, o Programa Inglês sem Fronteiras⁵ (IsF), a partir do Decreto nº 1.466 em 2012, rebatizado de Idiomas sem Fronteiras⁶ em 2014, a partir do Decreto nº 973, para aumentar o leque de idiomas oferecido e o Programa Institucional de Internacionalização CAPES-PrInt⁷, conforme edital nº. 41/2017. Finardi e Archanjo (2018) sugerem que esses três últimos programas foram um efeito do CsF, suspenso em 2017. Segundo Guimarães e Finardi (2019), esses programas foram ditados de cima para baixo a fim de induzir políticas de internacionalização e políticas linguísticas (PL) institucionais.

³ “Internationalization strategies are filtered and contextualized by the specific internal context of the university, by the type of university, and how it is embedded nationally” (DE WIT, 2013, p. 14).

⁴ Link para decreto que institui o Ciência sem Fronteiras: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm>.

⁵ Link para portaria normativa do Inglês sem Fronteiras: <http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf>

⁶ Link para portaria que institui o Programa Idiomas sem Fronteiras: < http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf>

⁷ Link para edital do Programa Institucional de Internacionalização – Capes – PrInt: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10112017Edital412017InternacionalizacaoPrInt2.pdf>>.

O Programa Ciências Sem Fronteiras, a partir do Decreto nº 7.642 em 13 de dezembro de 2013, criado a partir de esforços estabelecidos entre os Ministérios da Ciência, Tecnologia e Informação (MCTI) e da Educação (MEC), por meio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além de Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC, tinha como objetivos a “promoção, consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (BRASIL, 2011). A importância do programa se dá pelo seu foco na mobilidade acadêmica, e teve como “motivação alguns problemas recorrentes no Brasil, sendo eles o baixo número de doutores em relação à população, conexões fracas entre a academia, o setor empresarial e a sociedade civil e pouca colaboração internacional em publicações científicas”, entre outros⁸ (GIMENEZ; PASSONI, 2016, p. 182).

O investimento realizado pelo governo e as demandas geradas após a implantação do CsF contribuíram para a criação de outro programa, denominado Inglês sem Fronteiras, um ano após. A mudança do Programa Inglês Sem Fronteiras para Idiomas Sem Fronteiras em 2014, teve como principal objetivo a inclusão de outros idiomas como francês, alemão, espanhol, italiano, japonês e português para estrangeiros (PLE)⁹ e, contribuir com um aumento dos níveis de proficiência em idiomas dos alunos brasileiros. De acordo com Gimenez e Passoni (2016), a falta de proficiência de pós-graduandos brasileiros em língua inglesa, por ser considerada uma língua franca de alcance global (GIMENEZ et al., 2015; GIMENEZ, 2014), foi um dos fatores observados para criação do programa.

Logo, um dos principais objetivos implantados seria alavancar o desempenho e a formação de estudantes de nível superior na área da língua inglesa, para que pudessem, de uma forma mais qualificada, ter acesso a programas de mobilidade oferecidos pelo Governo Federal (BRASIL, 2017). Por exemplo, a criação de um Núcleo de Línguas (NucLi IsF) juntamente com os Centros de Idiomas já existentes em algumas universidades teve como objetivo o aumento da oferta de vagas a alunos, professores e corpo técnico-administrativo a fim de fortalecer o ensino de idiomas no país e a língua portuguesa para alunos estrangeiros (BRASIL, 2014). As ofertas se davam a partir de cursos presenciais e a distância, testes de nivelamento e proficiência entre os candidatos à mobilidade acadêmica em outros países.

⁸ “The motivation was that our country still faced many problems such as: a) the small number of PhDs relative to the population, b) weak connections between academia, the business sector and civil society, c) little international collaboration in scientific publications” (GIMENEZ; PASSONI, 2016, p.182).

A partir do fim do CsF e a necessidade de contribuir para uma nova fase de internacionalização no ensino superior brasileiro, houve uma articulação para elaboração do Programa chamado Programa Institucional de Internacionalização (CAPES-PrInt) em 2017. Conforme o edital nº. 41/2017 publicado pelo CAPES-PrInt, os objetivos se referem à elaboração e à contemplação de planos estratégicos de internacionalização de cada instituição, ampliação de ações de apoio à internacionalização, aprimoramento da produção acadêmica da pós-graduação e promoção da mobilidade de docentes e discentes.

Didio e Welp (2019) citam que o CAPES-PrInt foi criado a partir da necessidade de implementação e consolidação de planos estratégicos de internacionalização nas instituições, e que o programa trabalha com conceitos e discussões mais atuais, como, por exemplo, estratégias de internacionalização indo além da mobilidade acadêmica. Porém, de acordo com Oliveira (2019, p. 134) o “contexto político e econômico visto no momento de formulação do programa impôs limitações orçamentárias e conflitos sobre como os recursos deveriam ser divididos entre as diversas realidades da pós-graduação brasileira”. Ou seja, apesar da criação do programa, a crise econômica do país fez com que os cortes e a contenção de gastos diminuíssem as ofertas de ações financiáveis pelo governo como, bolsas no exterior, recursos para manutenção de projetos e auxílio para missões de trabalho no exterior, ações estas vistas no edital nº. 41/2017.

A inclusão de outros idiomas no IsF contribuiu para que as Universidades Federais pudessem perceber a importância do ensino de idiomas tanto no contexto superior quanto fora dele e a promoção de políticas linguísticas que dessem conta das demandas de cada instituição se deu pelo programa ter sido criado por linguistas aplicados. De acordo com Rajagopalan (2013), as políticas linguísticas fazem parte de um ramo da política que visa a trabalhar com as tomadas de decisões referentes à(s) língua(s), lidando com valores, juízos de valor e percepção dos fatos e têm como objetivo propor ações de interesse público relativo a diferentes línguas em diferentes contextos, sempre tendo como alvo os cidadãos.

Como explica Spolsky (2016), os três componentes que constituem as políticas linguísticas de uma comunidade são suas práticas linguísticas, as crenças sobre a linguagem e a gestão linguística. Ou seja, as práticas se referem às escolhas da língua que os falantes realizam no dia a dia como “a variedade de linguagem usada” (p. 35) pela comunidade, a escolha de uma variante linguística para se adequar ao interlocutor, a escolha de que variedade usar para mostrar ou esconder uma identidade, dentre outras (SOUZA; SOARES, 2014). As crenças sobre a linguagem representam o consenso de uma comunidade de fala em relação ao valor das línguas e de suas variedades (SPOLSKY, 2004), ou seja, os valores,

variedades e variantes linguísticas e ainda representam as crenças dos falantes sobre tais variedades. E, por último, temos a gestão linguística, também conhecida como “planejamento”, sendo esta, o esforço dado por um falante, grupo ou autoridades ao determinar aspectos de uso oficial de línguas em diferentes contextos, ou seja, por quem se julgue na autoridade de modificar as práticas ou as crenças dos participantes de um dado domínio social (família, escola, igreja...) (SOUZA; SOARES, 2004).

Para cumprir com a etapa de seu credenciamento ao Programa Idiomas Sem Fronteiras (IsF), o documento da Política Linguística na Universidade Federal de Pelotas¹⁰ (UFPEL) instituída em 20 de fevereiro de 2020, busca manter diretrizes já existentes para o acesso democrático ao ensino de línguas nos setores de ensino, pesquisa e extensão, respeito às diversidades linguísticas e valorização destas, consolidação de parcerias com instituições para o desenvolvimento e a manutenção da internacionalização, inclusão social e cidadã de todas as comunidades linguísticas. Além disso, promove o acesso plurilíngue ao conhecimento e à difusão das produções acadêmicas e institucionais da UFPel em diferentes línguas (UFPEL, 2020). Como exemplo prático da importância do documento, vemos que para poder se credenciar ao Programa IsF, as instituições de ensino superior deveriam apresentar sua política linguística aprovada em conselho superior da universidade em até um ano após seu credenciamento, segundo o edital de credenciamento ao Programa (pag. 30, item III.5.1.2. do edital 29/2017).

A partir das considerações feitas, entende-se que o processo de internacionalização passou a ter uma importância maior no contexto brasileiro ao longo dos anos, e que há uma movimentação para além do processo de mobilidade acadêmica (GUIMARÃES, 2020) e da corrida para melhores posições em rankings mundiais (KNIGHT, 2020), até porque, segundo Finardi e Guimarães (2017), o uso de rankings não nos beneficia necessariamente. Além disso, a busca pelo status internacional do ensino superior aumentou o espaço dado às línguas adicionais em geral, sendo a língua inglesa uma das mais valorizadas no campo científico e educacional por ser considerada uma língua internacional (FINARDI, 2014) e língua franca global (JENKINS, 2014).

A justificativa da pesquisa se dá por causa do aumento expressivo do processo de internacionalização no setor educacional, já que é visto que tanto professores quanto alunos do ensino superior têm certa propensão a ações internacionais e ao contato com idiomas. No Brasil, as discussões sobre a importância da educação superior no mundo globalizado vêm

¹⁰ Link para o documento da PL da UFPel: <<https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2020/03/Res.-01.2020-Pol%C3%ADtica-Lingu%C3%ADstica-Institucional-da-UFPEL.pdf>>

movendo ações e esforços entre as instituições para que o processo de internacionalização esteja mais presente e que os resultados contribuam para uma maior inserção das universidades brasileiras no processo.

A Universidade Federal de Pelotas, criada em 1969 e localizada no município de Pelotas, atualmente possui, de acordo com Portal Institucional da universidade, quatro campi em diferentes áreas da cidade, sendo estes, Campus do Capão do Leão, Campus Porto, Campus Centro, Campus Fragata. Conforme números de abril de 2023, há um total de 202 cursos de Graduação, sendo 68 bacharelados, 23 licenciaturas, oito tecnólogos e 102 licenciaturas de ensino a distância. A UFPel conta com um total de 1375 docentes, 1188 técnico-administrativos, 14150 alunos de graduação, 511 alunos de especialização e residências, 1383 doutorandos e 1347 mestrandos e, na Pós-Graduação há um total de 123 cursos, sendo 44 programas de *stricto sensu*: 47 mestrados e 32 doutorados.

Com isso, a pesquisa com o recorte na Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas busca contribuir com dados, análises e discussões sobre o processo de internacionalização em uma Universidade Federal do Sul do País, além de poder auxiliar, juntamente com documentos oficiais da UFPel, em comparações e análises futuras sobre idiomas. Ao pesquisar sobre um tema tão recorrente no ensino superior desde o século XX, estamos colaborando para que mais pessoas tenham acesso a tais informações e entendam a importância do processo e os possíveis resultados e desdobramentos obtidos a partir de pesquisas, ações, seminários, cursos, entre outros, além de fornecer um panorama sobre o status da universidade no processo de internacionalização.

Em 1965, o Parecer Sucupira (Nº 977 CES/CFE/1965) e a Reforma Universitária de 1968 estrutura a Pós-Graduação no Brasil com o objetivo de

implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação no âmbito do ensino superior, uma vez que havia o entendimento de que faltava maior precisão no tocante à natureza dos cursos de pós-graduação então existentes no país (ALVES E OLIVEIRA, 2014, p. 352).

O Parecer, tendo como exemplo o modelo norte-americano, divide a pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. O documento propõe a estrutura da primeira fase formada por aulas, seminários, exames e, em um segundo momento, prioriza que o aluno tenha o foco em um tópico especial do objeto de pesquisa para a elaboração da dissertação ou tese com os resultados obtidos na pesquisa. A partir de 1968, conforme Alves e Oliveira (2014), a implantação da pós-graduação evoluiu de forma relevante, tendo importância a CAPES, “a

quem competia o fomento dos cursos e a sua avaliação” (p. 363) e o CNPq, “a quem competia incentivar as carreiras e a produtividade dos pesquisadores” (p. 363), além dos planos nacionais criados.

A Pós-Graduação na UFPel é dividida em Programas e Cursos *Stricto* e *Lato Sensu*, englobando respectivamente, cursos de doutorado e mestrado, apenas mestrado e mestrado profissional no *stricto sensu*, especialização e residência médica no *lato sensu*. A coordenadoria da Pós-Graduação tem como objetivo otimizar as demandas dos programas, conforme website da Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação no portal da UFPel,

aperfeiçoando normas de funcionamento, desenvolvendo atividades de capacitação, assessorando a alocação de recursos para atividades que qualifiquem cada Curso e cada Programa; dando apoio e o incentivo a diferentes áreas na elaboração de projetos de criação de novos Cursos e Programas, bem como o acompanhamento e a divulgação de atividades da pós-graduação, cujo reto seja a qualificação do processo formativo e investigativo para atender as demandas científicas e sociais envolvidas na formação de novos pesquisadores.

Logo, a efetivação de tal política se dá a partir de ações realizadas pelo Núcleo de Pós-Graduação, responsável por atender as demandas específicas de cada Programa e Curso.

Visando a importância da Pós-Graduação no Brasil e diante da busca por uma expansão de um contexto global e internacional da educação superior, o estudo se ampara em conceitos gerais sobre o processo de internacionalização e, por conta da centralidade dada aos idiomas no processo, propomos reflexões pautadas em documentos de políticas linguísticas visando o contexto local analisado. E, logo, discutimos de que forma a proficiência dos participantes é medida e como tais dados influenciam a pós-graduação da universidade. A presente pesquisa busca analisar a proficiência linguística de docentes e discentes da pós-graduação a partir da proficiência autodeclarada e da verificada em testes oficiais dos discentes e docentes dos programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas, notas 5, 6 e 7, segundo avaliação da CAPES realizada entre 2013-2016, e como os dados se relacionam com as ações voltadas à internacionalização dos programas analisados.

Em 2017, os autores Amorim e Finardi no artigo *Internacionalização no ensino superior e línguas estrangeiras: evidências de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro*, apresentam uma reflexão sobre o processo de internacionalização das universidades brasileiras a partir da análise de uma universidade federal do Sudeste. Os autores procuram interpretar as percepções de alunos e professores sobre os impactos das ações de internacionalização da instituição (nível micro), as ações implementadas e/ou em fase de

implementação na universidade investigada (nível meso) e as políticas linguísticas e de internacionalização propostas pelo governo (nível macro). Na presente pesquisa, pretendemos replicar parte do estudo realizado pelos autores ao analisar como são vistas as ações voltadas à internacionalização em determinados programas de pós-graduação de uma universidade federal do Sul, assim como o processo de internacionalização na instituição.

Buscamos analisar o contexto de uma universidade local a fim de contribuímos com dados, análises e interpretações sobre uma das diversas realidades do processo de internacionalização no ensino superior no Brasil. Entretanto, diferentemente de Amorim e Finardi (2017), nosso estudo de caso se pauta a partir do nível de proficiência em idiomas, tanto da proficiência autodeclarada quanto da verificada em testes oficiais e o quanto isso reflete nas ações voltadas à internacionalização que os PPGs já realizam, bem como naquelas que eventualmente estejam em processo de planejamento e desenvolvimento, na estrutura dos Programas e no processo de internacionalização na instituição. Além disso, será possível verificar as ações presentes nos programas e na instituição analisada, as lacunas geradas a partir da proficiência linguística dos participantes assim como um pouco sobre a formação linguística deles, um panorama dos idiomas presentes na Pós-Graduação e como foram aprendidos pelos docentes e discentes.

Vemos que as discussões sobre o processo vêm movendo esforços entre as instituições para que o processo esteja mais presente no seu respectivo contexto. Com isso, o presente estudo busca verificar tal contexto em uma instituição federal do Sul do Brasil (UFPel). Na próxima seção citamos os objetivos gerais e específicos do estudo e justificativas sobre os recortes realizados.

2 OBJETIVOS DE PESQUISA

A partir de uma metodologia qualitativa, a presente pesquisa tem como objetivo investigar a proficiência de docentes e discentes dos Programas de Pós-Graduação da UFPel notas 5, 6 e 7, tanto a partir da autodeclaração quanto do nível obtido em testes oficiais. O recorte dos idiomas se detém ao inglês, francês, espanhol e português para estrangeiros (PLE) e buscamos verificar o quanto a proficiência linguística do grupo analisado reflete nas ações voltadas à internacionalização que os PPGs já realizam, bem como naquelas que eventualmente estejam em processo de planejamento e desenvolvimento, na estrutura dos programas e no processo de internacionalização na instituição.

O recorte da Pós-Graduação se justifica pelo papel fundamental da internacionalização no ensino superior e na pesquisa (DE WIT, 2013) que tal setor vêm desempenhando no Brasil ao longo dos anos. E, ainda, a justificativa da análise da proficiência autodeclarada se deu pelo fato de muitos discentes e docentes ainda não terem seu nível de proficiência em idiomas comprovados em testes oficiais, dado importante para analisar o quanto isso reflete nas ações voltadas à internacionalização dos programas de Pós-Graduação (PPGs).

O recorte inicial dos Programas a serem analisados foi realizado a partir das notas dadas pela CAPES entre 2013 e 2016. Espera-se que os Programas notas 5 estejam envolvidos na elaboração e aplicação de ações de internacionalização, uma vez que almejam alcançar o nível mais internacionalizado, para o qual as ações de internacionalização são imprescindíveis e, os Programas notas 6 e 7, por já serem considerados programas de excelência e desenvolverem um papel importante no processo. Para alcançarmos os objetivos da pesquisa, buscamos analisar os programas e compará-los, para observarmos quais ações estão presentes em cada contexto e como elas impactam a comunidade acadêmica e a instituição em geral.

Após coleta de dados através da aplicação de um questionário, realizamos um segundo recorte na pesquisa ao identificarmos os Programas que obtiveram 10% das respostas no grupo de docentes e discentes. Conforme Baumvol (2018) e Leedy e Ormrod (2016), é esperado um baixo número de respostas em questionários enviados de forma online, com uma média de 10% a 35%. Logo, dentre a população dos 11 Programas que receberam o questionário, optamos por analisar 5 Programas que alcançaram a porcentagem mínima no grupo de docentes e discentes, sendo dois programas nota 5 (PPG 5A, PPG 5B), dois nota 6 (PPG 6A, PPG 6B) e um nota 7 (PPG 7A).

Ao verificarmos a autodeclaração da proficiência linguística do grupo analisado em relação às habilidades de leitura, escrita, compreensão auditiva e produção oral dos idiomas presentes na pesquisa, buscamos analisar a formação linguística do grupo ao identificarmos como os participantes analisam sua competência em tais habilidades e em que ambientes os idiomas verificados foram aprendidos. As habilidades citadas acima são apresentadas em uma escala contendo níveis “muito baixo, baixo, razoável, bom, muito bom e proficiente”, as quais equiparamos às notas de 1 a 6.

O projeto se restringe à análise dos idiomas inglês, francês e espanhol pela inviabilidade de mapear todos e, ainda, por serem os idiomas que possuem apresentação de

documentos traduzidos dispensados pela CAPES em processos de revalidação e reconhecimento de títulos, conforme regulamento da Plataforma Carolina Bori na Portaria Normativa nº 22/2016 do Ministério da Educação. Além dos três idiomas acima, a análise do português para estrangeiros (PLE) se justifica uma vez que pode haver na instituição tanto docentes quanto discentes de outros países que precisam do idioma para desempenharem suas atividades acadêmicas, como exemplo, ao experimentar ações de mobilidade acadêmica.

Pretendemos checar a influência das habilidades de compreensão e produção oral e escrita nas ações voltadas à internacionalização presentes nos programas e, por conseguinte, na instituição, com o objetivo de entender as lacunas ainda presentes nos PPGs e na universidade, em relação à proficiência linguística. Ademais, através do número de respostas assinaladas referentes a cada língua, iremos investigar o panorama do inglês – La, francês – Lb, espanhol – Lc e português para estrangeiros (PLE) - Ld, ao vermos de que forma as línguas estão presentes nos programas notas 5, 6 e 7 e como os idiomas são vistos pelos participantes da pesquisa.

Por fim, investigamos quais ações voltadas à internacionalização foram realizadas pelo grupo no exterior e na UFPel e o quanto a proficiência linguística é fator decisivo para a execução destas, tanto na estrutura de cada programa quanto na instituição. Acreditamos que a proficiência de cada participante pode ser uma justificativa sobre a escolha das ações de internacionalização realizadas no meio acadêmico, como vemos na modalidade referente a obtenção de título de mestrado, na qual cada programa de Pós-Graduação requer, a partir do seu regimento, a comprovação de proficiência em um idioma específico.

Para alcançar os objetivos pretendidos na pesquisa, na próxima seção traçamos um panorama sobre a revisão de literatura utilizada no estudo, com o objetivo de pautar os dados e informações coletados no questionário, bem como as reflexões e discussões feitas.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Esta seção apresenta a discussão teórica que norteia o estudo, a partir de conceitos considerados relevantes para a pesquisa. Primeiramente, traço um panorama sobre o processo de internacionalização da educação superior. Em seguida, a partir da centralidade das línguas na internacionalização, discuto a importância das políticas linguísticas presentes no processo

e, por fim, busco entender o conceito de proficiência e de que forma é medida, em especial discutindo a validade da autodeclaração.

2.1 INTERNACIONALIZAÇÃO

Ainda que seja um tema recente na educação superior, o processo de internacionalização vem buscando espaço na área da educação superior nos países ao redor do mundo. De acordo com Knight (2020), a importância da internacionalização tem aumentado ao longo dos anos em resposta à força pervasiva da globalização, sendo “considerada uma resposta aos impactos causados pelo processo de globalização”¹¹ (CHAN, 2004; ALTBACH, 2004). Para Luce, Fagundes e González Mediel (2016), o investimento na internacionalização pode ser visto como o processo fundamental de inserção de um país no mundo globalizado.

Desde os últimos 50 anos, diversas terminologias foram dadas à dimensão internacional da educação superior, tais como “educação internacional”, termo abrangente, que buscava englobar toda uma série fragmentada de atividades internacionais, pouco relacionadas entre si, na educação superior (DE WIT, 2013) e “cooperação internacional para o desenvolvimento” o qual surge na esteira de contribuir para a superação das desigualdades extrema entre os países (FONSECA, 2013), como termos tradicionais e que introduziram o tema de forma mais relevante.

Como termos utilizados nos últimos 30 anos temos “internacionalização no exterior” e “educação transfronteiriça”. Conforme Knight (2020), a educação transfronteiriça se divide em três gerações, sendo referentes a mobilidade de estudantes/pessoas, mobilidade de programas e provedores, e, polos educacionais, como o polo de estudantes, talento e conhecimento/ inovação. Mais recentemente os termos utilizados são “mobilidade internacional de programas e provedores” que possui várias formas, mas geralmente envolve estudantes em programas acadêmicos estrangeiros e qualificações estando em casa e/ou na região¹² (KNIGHT, 2020, p. 178), e “internacionalização inteligente” a qual exige o desenvolvimento de uma aliança criteriosa entre a pesquisa, o profissional e as comunidades políticas (RUMBLEY, 2014), entre outros. A partir disso, pode-se afirmar que há uma variação de terminologias e definições que se referem a diferentes contextos e pessoas.

¹¹ “Internationalization, to a certain extent, is a response to the impacts of globalization” (CHAN, 2004, p. 33).

¹² “IPPM takes many forms but usually involves students taking foreign academic programs and qualifications while staying at home or in the region” (KNIGHT, 2020, p. 178).

Tem se tentado pensar em uma definição clara para que seja possível entender o processo de internacionalização apesar das variações encontradas em “diferentes países, instituições e regiões” (KNIGHT, 2020, p. 42), e como exemplo vemos a definição de De Wit et al. (2015),

internacionalização é o processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, funções e oferta de educação pós-secundária, a fim de melhorar a qualidade do ensino e pesquisa para todos os estudantes e funcionários, e para dar um contributo significativo para a sociedade”¹³ (DE WIT et al., 2015, p. 29).

Discutindo os diferentes significados do processo de internacionalização, Qiang (2003) menciona que o “elemento chave do termo é a noção existente entre nações e identidades culturais”¹⁴ (p. 249). Ou seja, considera-se a identidade nacional e a cultura dos países elementos chave para a internacionalização da educação superior por moldar a relação dos diferentes setores em um mesmo e com outros países.

No Brasil, o aumento das discussões sobre internacionalização da educação superior teve como um dos pioneiros a elaboração e implementação do programa Ciências sem Fronteiras¹⁵ que visava a promoção da formação de estudantes brasileiros no exterior através de oportunidades às novas experiências educacionais e profissionais, voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação. O Programa buscava ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes e cooperação técnico-científica e internacional entre grupos de pesquisa brasileiros, além de contribuir para visibilidade internacional à pesquisa acadêmica e científica no país.

O baixo nível de proficiência em inglês dos participantes do CsF foi um dos fatores relevantes para a criação de um programa que contribuísse para um melhor desempenho dos alunos brasileiros em línguas adicionais. Por isso, o programa Inglês Sem Fronteiras foi criado com o objetivo de melhorar a proficiência em língua inglesa dos alunos da pós-graduação e de outros níveis, para terem uma melhor experiência e performance quando participassem de programas de mobilidade acadêmica. Inicialmente com o foco no inglês, a repaginação do IsF para Idiomas sem Fronteiras em 2014 teve como objetivo incluir outros

¹³ “The intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society.” (DE WIT et al., 2015, p. 29)

¹⁴ (...) “It is clear that the key element in the term is the notion of between or among nations and cultural identities” (QIANG, 2003, p. 249).

¹⁵ Link para a portaria nº 7,642 Artº 2 do Programa Ciências Sem Fronteiras: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/5058435/Decreto7642-Csf.pdf>>

idiomas no programa, valorizando o multilinguismo no ensino superior e sendo influente na mudança de perspectivas sobre a adição de outras línguas no processo de internacionalização.

Juntamente com o aumento das discussões sobre o processo de internacionalização, ações como “mobilidade acadêmica para alunos, intercâmbio acadêmico e busca por talentos globais, desenvolvimento de currículo e resultados de aprendizagem”¹⁶, entre outros (DE WIT, 2015, p. 45), passam a ser divididas em dois pilares diferentes, mas “estritamente vinculados e interdependentes” (KNIGHT, 2020, p. 31). Estes são denominados, “internacionalização no exterior” (KNIGHT, 2020) e “internacionalização em casa” (BEELEN; JONES, 2015).

Entende-se por “internacionalização no exterior” ou “transfronteiriça” (KNIGHT, 2020), as ações que cruzam fronteiras, tais como “mobilidade de pessoas, projetos, programas e provedores”¹⁷ (DE WIT et al., 2015, p. 45). A mobilidade acadêmica é uma das ações mais influentes vista em diversos países, já que, a presença de estudantes internacionais pode chamar atenção de governos e diversas organizações que tratam o ensino superior como um negócio (DE WIT et al., 2015). Chaves e De Castro (2016) afirmam que ainda há

a ideia de que a disposição transfronteiriça de educação superior pode trazer uma contribuição significativa, oferecendo educação de qualidade, promovendo valores acadêmicos, mantendo a relevância da educação, respeitando os princípios básicos e criando oportunidades para que aqueles que fornecem educação superior de baixa-qualidade ou fraudulenta sejam contestados (CHAVES; DE CASTRO, 2016, p. 125).

Já a “internacionalização em casa” abrange estratégias mais orientadas para o “currículo e se concentram em atividades que desenvolvem compreensão internacional ou global e habilidades interculturais”¹⁸ (DE WIT et al., 2015, p. 45). Tais estratégias criadas em um ambiente internacional buscam alcançar um maior número de estudantes, principalmente para aqueles que ainda não tiveram a experiência de mobilidade acadêmica e, ainda, atraindo os alunos estrangeiros que estão longe de casa, ou seja, “o processo não se refere apenas a atividades ‘longe’, mas a atividades bem aqui, em frente ao seu nariz. Não é para ‘os outros’, mas sim para todos”¹⁹ (TEEKENS, 2007, p. 5). Paige (2005) mostra que precisa ser levado em consideração o fato de que a maioria dos alunos não irá estudar em outro país, sendo interessante que a universidade forneça experiências de aprendizagem internacionais.

¹⁶ “(...) mobility for students, academic exchange and the search for global talent, curriculum development and learning outcomes” (DE WIT, 2015, p. 45).

¹⁷ “Mobility of people, projects, programmes and providers” (DE WIT et al., 2015, p. 45).

¹⁸ “Focuses on activities that develop international or global understanding and intercultural skills” (DE WIT, 2015, p. 45).

¹⁹ “Internationalisation does not concern activities ‘far away’, but those right there in front of your nose. That it is not for ‘others’, but for everyone” (TEEKENS, 2007, p. 5).

Além das ações voltadas para o currículo, a internacionalização da pesquisa tem se tornado significativa no meio científico através dos esforços realizado a longo prazo dos programas de pós-graduação. Conforme Santin et al. (2016), a difusão internacional de periódicos pode ser avaliada através da publicação de artigos em periódicos estrangeiros com a intenção de divulgar a pesquisa feita no Brasil, a utilização de outro idioma para alcance internacional e a colaboração entre pesquisadores de diferentes países por terem um maior impacto na pesquisa mundial. Com isso, a internacionalização da pesquisa causa um impacto internacional ao divulgar informações científicas ao redor do mundo com objetivo informativo e, ainda, pelo uso em novas pesquisas.

As ações de internacionalização da educação superior, como citado anteriormente, são implementadas de diversas formas conforme os diferentes perfis de cada instituição (STALLIVIERI, 2017), devendo um bom plano estratégico ser alinhado com os objetivos do desenvolvimento institucional. Pelo mesmo viés, Harari (1989) afirma que é necessário ter uma política de internacionalização como parte integrante do desenvolvimento estratégico da instituição. Como exemplo, temos o Planejamento Estratégico de Internacionalização (PEI) da UFPel²⁰, criado em 2018, a partir da demanda realizada pela CAPES, que, como afirma Alves (2019), impôs como condição para participação em futuro edital da área a prévia existência de planejamento institucional de internacionalização aprovado pelos Conselhos Superiores da Universidade.

As políticas públicas são extremamente importantes para o meio acadêmico pois proporcionam inúmeras reflexões a partir de resultados observados, um maior movimento acadêmico e um alinhamento institucional, já que o planejamento estratégico deve levar em consideração o contexto apresentado por cada universidade e instituições de ensino superior, apesar de possuírem algumas falhas em suas constituições. Por exemplo, o CsF apenas priorizou as áreas da ciência, engenharias e formação de professores, não incluindo a área das humanidades, enquanto o IsF fomentou diretamente a língua inglesa em um primeiro momento, o que foi modificado dois anos depois com a introdução de outros idiomas no Programa Idiomas Sem Fronteiras e, na criação e aplicação do CAPES-PrInt, o alinhamento institucional só foi requerido como requisito básico ao ser alinhado com o plano institucional de internacionalização contendo a estratégia do processo de médio a longo prazo das instituições.

²⁰ Link para o Planejamento Estratégico de Internacionalização da UFPel: <<https://wp.ufpel.edu.br/crinter/files/2018/02/Planejamento-estrategico-de-Internacionalizacao-da-UFPel-alterado-em-07-de-fevereiro-de-2018.pdf>>

Como citado anteriormente, a partir do PEI - UFPel, a instituição volta seus olhares para o processo de internacionalização e às relações de fronteira por conta da localização geográfica na qual se encontra, e seu protagonismo regional. Entre os objetivos citados, além de procurar tornar mais presente a internacionalização por meio de ações de ensino, extensão, pesquisa e inovação no meio acadêmico e na comunidade, há a intenção de ampliar as interações entre instituições brasileiras e internacionais a partir de parcerias, produção intelectual em veículos de circulação internacional (STEGLICH et al., 2020) e, mobilidade acadêmica.

O Planejamento Estratégico da UFPel, além do foco nas ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação, encoraja que a instituição se engaje em outras ações de internacionalização voltadas para outros parceiros internacionais que não os da fronteira. Um exemplo é o fato de a UFPel ter submetido proposta ao edital CAPES-PrInt em 2017, o qual foi aprovado e está em execução. O CAPES-PrInt por exigência editalícia limitava as ações de internacionalização a iniciativas com países principalmente da Europa e América do Norte.²¹

Além das diferentes nomenclaturas e da divisão entre ações em casa e no exterior, os conceitos de internacionalização ativa e passiva também vêm sendo usados ativamente como um “fenômeno orientado por diversos objetos, envolvendo múltiplos fornecedores, sem ocorrer do mesmo modo em todos os países e tampouco atingindo resultados diferentes” (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 584). O fenômeno manifestado de forma ativa, mais recorrente nos países centrais, implanta ações voltadas para “a atração e acolhimento de acadêmicos, a oferta de serviços educacionais no exterior envolvendo a mobilidade de experts em áreas de interesse estratégico, a exportação de programas e instalação de instituições ou campi no exterior” (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 586). Porém, nos países periféricos e semiperiféricos, o processo é oposto.

Na internacionalização passiva, há uma necessidade recorrente de definir políticas de envio de alunos e professores-pesquisadores para outros países, a fim de se formarem em centros maiores. Tais objetivos mostram o desequilíbrio entre o Norte e Sul global, como demonstra Sarmiento (2016) ao afirmar sobre a ocorrência de uma disparidade entre países considerados mais ou menos desenvolvidos nos processos de mobilidade, fato este representado no processo de internacionalização ativa e passiva. Lima e Maranhão (2009)

²¹ O link a seguir apresenta a relação dos países das instituições com as quais ao menos 70% dos recursos para parcerias devem ser alocados. Conforme consta no ANEXO I do Edital nº 41/2017 do CAPES – PrInt e no link: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/02022018-Edital-41-2017-Print-alteracao-anexo-1.pdf>>

mostram que a recepção de estudantes acaba sendo restrita a poucos países, enquanto o envio de estudantes atinge a todos. Como exemplo, o Brasil acolhe um número bem menor de alunos se comparado com o número que emite (p. 603). Apesar de não ser a única ação de internacionalização, a mobilidade ainda é muito recorrente e importante no cenário de ensino superior, e provavelmente aquela ação de internacionalização mais conhecida pela comunidade.

Conforme autores como Oliveira (2019), Knight (2003), Van Damme (2001), o processo de internacionalização não equivale somente à mobilidade acadêmica, sendo então, “um instrumento que promove a internacionalização, mas não um objetivo em si”²² (DE WIT, 2013, p. 29). Porém, Finardi e Rojo (2015) observam que “se uma instituição deseja se tornar o centro de excelência internacional, ela precisa atrair estudantes e pesquisadores de todo o mundo, incentivando assim, a mobilidade estudantil”²³ (p. 20), afirmando ainda ser uma das ações mais recorrentes encontradas pela educação superior de entrar no setor internacional. A mobilidade acadêmica, conhecida como sendo o principal mecanismo de internacionalização da ciência brasileira, visto de forma mais recorrente a partir da implementação do CsF mostrou algumas limitações pela

ausência de uma estratégia nacional, a falta de sistemas administrativos eficientes e eficazes, políticas institucionais e gestão profissional em alguns brasileiros dificultam o desenvolvimento dessas conexões em uma cooperação mais significativa e sustentada (RAMOS, p. 17, 2018)²⁴.

Na perspectiva de Stallivieri (2017), o processo de internacionalização não se dá sozinho, mas sim, a partir de cooperação em todas as formas, como cooperação científica, tecnológica e acadêmica. O diagnóstico institucional feito previamente pode ajudar as instituições a identificar o potencial de inserção internacional e as capacidades que têm para absorver as demandas resultantes (STALLIVIERI, 2017, p. 23), sendo importante para que todos os setores trabalhem em conjunto mantendo a cooperação e busquem aplicar as ações de internacionalização a partir do contexto encontrado. No Brasil, o processo vem sofrendo algumas mudanças decorrentes de fatores internos e externos, podendo gerar conflitos e barreiras para as instituições que buscam se internacionalizar, como,

a heterogeneidade do sistema de educação superior brasileiro, descontinuidade política entre diferentes governos, transformação de necessidades identificadas e

²² “As well, it can be said that mobility is merely an instrument for promoting internationalisation and not a goal in itself” (DE WIT, 2013, p. 29).

²³ “If an institution wishes to become a center of international excellence, it needs both to attract students and researchers from around the world encouraging student mobility” (FINARDI; ROJO, 2015, p. 20).

²⁴ “The absence of a national strategy, the lack of efficient and effective administrative systems, institutional policies and professional management in most Brazilian hamper the development of those connections into more meaningful and sustained cooperation” (RAMOS, P; 17, 2018).

consequente alteração de motivações que justificavam investimento em política de internacionalização, a maior ou menor disponibilidade de recursos financeiros e ainda os de caráter externo como: interesse de natureza acadêmica, política e econômica (LIMA; CONTEL, 2009, p. 157).

A participação de diversos atores, como discentes, docentes, técnicos, pesquisadores, entre outros, demanda níveis de proficiência linguística diversos para diferentes ações necessárias ao processo de internacionalização, como mobilidade acadêmica, vinculações internacionais, associações a novos programas acadêmicos internacionais, iniciativas de pesquisa, entre outras (MAUÉS; BASTOS, 2017). De forma similar, os diferentes contextos analisados requerem documentos de políticas linguísticas que sejam recorrentes a partir das especificidades de cada instituição e dos idiomas presentes, para que cada programa e universidade consiga valorizar o ensino/aprendizagem de idiomas no setor educacional e, por conseguinte, invista em ações de internacionalização para tornar a instituição mais internacionalizada e os programas sejam considerados cursos de excelência ao obterem notas 6 ou 7, a partir da avaliação da CAPES.

Com a crescente relevância dada ao processo de internacionalização nas universidades e institutos federais, viu-se necessário uma maior valorização do ensino de línguas para que os programas pudessem participar de ações de internacionalização, como exemplo, mobilidade acadêmica, pesquisas científicas colaborativas entre diferentes países e a troca de saberes e conhecimentos, de forma mais efetiva. Como citado anteriormente, medidas como o Programa IsF e documentos de políticas linguísticas elaborados a partir de cada contexto, foram imprescindíveis para a transformação de opiniões acerca das línguas e da internacionalização.

A partir disso, na próxima seção buscamos discutir definições gerais de políticas linguísticas (PL) para verificarmos a relevância das PLs no processo de internacionalização e no ensino/aprendizado de idiomas. Ou seja, para que as instituições se tornem mais internacionalizadas, é necessário que o trabalho seja pautado por políticas linguísticas para que, a partir de metas e objetivos específicos de cada instituição, se delimitem os idiomas contemplados nos documentos de PLs voltados para a internacionalização.

2.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Spolsky (2016) afirma que devemos entender a diferença entre os três componentes da PL de uma comunidade de fala, como as práticas de linguagem, ou seja, o padrão de

linguagem escolhido pelo falante entre as variedades existentes em seu repertório; as crenças de linguagem ou ideologia referentes a própria linguagem e ao seu uso; e os esforços realizados para modificar ou influenciar tal prática a partir de uma intervenção, planejamento ou gestão linguística.

Política linguística lida com questões relacionadas a línguas específicas. Conforme afirma Rajagopalan (2013), “política linguística tem o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores” (p. 21), sempre levando em consideração a opinião de todos os cidadãos independentemente de escolaridade, orientação sexual, sexo, entre outros. Além de lidarem com o multilinguismo e línguas específicas, as políticas linguísticas também contribuem com discussões sobre línguas minoritárias (LAGARES, 2018) as quais podem, muitas vezes, estar entrando em extinção por serem utilizadas por um grupo menor de indivíduos em uma comunidade de fala, como é o caso das línguas indígenas que estão em grande ameaça por não serem utilizadas por muito falantes.

O desenvolvimento de políticas linguísticas pode se dar em dois níveis, sendo estes macro e micro. Archanjo (2016) afirma que o nível macro é constituído por ações governamentais e por isso não gera um impacto visível na vida das pessoas, já que, podem se desenvolver em outras políticas públicas, como educacionais e culturais. Já o nível micro de políticas linguísticas se dá conforme as decisões tomadas por cada indivíduo e o contexto em que se encontram. Em outras palavras, qualquer que seja a decisão ou atitude de um falante em relação a uma língua, está se constituindo uma ação política e planejamento linguístico (ARCHANJO, 2016). Entretanto, deve-se entender que da mesma forma como as políticas linguísticas não se resumem às lutas das línguas minoritárias, elas não se restringem às decisões do Estado, pois todos nós lidamos com políticas linguísticas diariamente, como vemos nos exemplos de ações dados por Altenhofen (2013),

a proibição de uso de uma língua no currículo escolar, a decisão da carga horária para o ensino de línguas adicionais no currículo, a decisão sobre as línguas estrangeiras solicitadas nas provas de vestibular, a decisão de um sacerdote para realizar um sermão na língua da comunidade, a decisão de um estabelecimento comercial para contratar empregados que ‘falem determinada língua’ [...], a opção na denominação de uma entidade ou estabelecimento comercial, a decisão de uma prefeitura por fixar placas de sinalização bilíngues [...] (p. 103).

No Brasil, Castilho (2001) afirma que as discussões sobre as PLs deram início quando Antônio Houaiss e Celso Cunha debateram sobre o problema do padrão brasileiro da língua portuguesa quando se via uma similaridade entre ensinar português e gramática. Tal fato é

abordado por Calvet (2006) segundo o qual o “poder político privilegiou uma ou outra língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria” (p. 11). No momento que tal imposição acontece, a ideia de que países são e devem ser considerados monolíngues, ou seja, devem ter apenas uma língua predominante em seu território pode se disseminar. Porém alguns pesquisadores como Archanjo (2015), Heller (2007) e Canagajarah e Lyianage (2012) contrariam essa noção, mesmo que muitos países ainda adotem apenas uma língua como oficial e priorizem apenas esse idioma.

Archanjo (2016, p. 38) afirma que “alguns países adotam uma língua inscrita ao mesmo tempo como língua nativa, língua oficial e língua de instrução, representando em conjunto um símbolo de orgulho e identidade nacional”²⁵, como é o caso do Brasil. Essa escolha por uma língua acabou formando a ideia de uma “nação imaginária, ou seja, aquela que é imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana” (ANDERSON, 2008, p. 32). Como exemplo, Torquato (2010) comenta que as políticas linguísticas formuladas no território brasileiro foram historicamente silenciadas e oscilaram entre a repressão de línguas, como línguas indígenas, de imigrantes e a Língua Brasileira de Sinais, ou o apagamento da diversidade linguística no discurso oficial. Porém, as discussões e documentos criados de políticas linguísticas vêm quebrando o silenciamento dado às línguas minoritárias, bem como por políticas de outros atores sociais (TORQUATO, 2010, p. 16).

As políticas linguísticas podem ser declaradas a partir de documentos oficiais como leis nacionais, declaração de determinados idiomas como oficiais e/ou nacionais, as normas das línguas, testes e currículos (SHOHAMY, 2007). Para o processo de internacionalização, as políticas linguísticas são de extrema importância já que é a partir dos objetivos e metas de cada universidade e/ou instituto federal que, entre outros fatores, se delimitará quais idiomas serão contemplados na política linguística para internacionalização. Como citam Abreu-e-Lima et al. (2017)

a definição de políticas linguísticas revela-se uma prática de gestão importante, na medida em que especifica o modelo de internacionalização a ser adotado em função de prioridades, objetivos e metas e estabelece as línguas que poderão ser mediadoras das práticas de internacionalização (p. 7).

²⁵ “Some countries adopt one language inscribed at the same time as native language, official language and language of instruction, representing altogether a symbol of national proud and identity” (ARCHANJO, 2016, p. 38).

No Brasil, vemos que o inglês tem se firmado como língua mais utilizada no meio científico, porém é preciso visualizar os interesses e contexto de cada comunidade acadêmica e dar voz para os outros idiomas presentes.

Apesar de o português ser considerado língua oficial no Brasil e, por conseguinte, a mais utilizada, observa-se uma maior valorização no aprendizado de uma segunda ou terceira língua por falantes brasileiros. Gimenez (2013) aborda que os brasileiros vêm valorizando a aprendizagem de uma língua adicional²⁶, sendo na maioria dos casos o inglês, por acreditarem ser uma medida essencial para adentrarem em um mundo globalizado. Com as universidades buscando se tornarem globais, a valorização da língua inglesa no ensino superior também se tornou recorrente pelo status de ser considerada uma língua franca global (JENKINS, 2014). O Inglês como Língua Franca (ILF), a partir das considerações de Gimenez et al. (2015), possui “caráter fluido e dinâmico, com alto grau de imprevisibilidade já que, os participantes podem ser falantes das mais de 6,000 línguas maternas existentes no mundo” (p. 595). E, a partir de tal definição, vemos que foco do ILF se pauta nos processos de variação da língua, levando em consideração a “não natividade” do inglês, o que motiva o uso variável de recursos linguísticos para que os participantes de uma interação alcancem propósitos comunicativos em diferentes contextos (GIMENEZ, 2015).

Pelo mesmo viés de Gimenez (2015), Forattini (1997) trata o conceito de “língua franca” como algo que sirva para povos de diferentes idiomas conseguirem se comunicar entre si. Ao pensar na população de pesquisadores científicos, o autor acredita ser possível aceitar o inglês como “Língua Franca da Ciência” possibilitando assim, a visibilidade dos resultados alcançados por um maior número de indivíduos. Como exemplo, vemos alguns pesquisadores brasileiros optando por produzirem trabalhos científicos em língua inglesa em vez de e/ou além de utilizarem o português ou outro idioma presente no território brasileiro. Para Kumaravadivelu (2005), a descolonização do inglês pode gerar um inglês global que seria utilizado como comunicação global, porém deve ser levado em consideração tudo que a língua representa para milhares de falantes de diferentes povos, não sendo possível ser confundida apenas com o inglês falado nos Estados Unidos, na Austrália ou no Reino Unido (RAJAGOPALAN, 2005).

²⁶ Língua adicional (LA) é o termo utilizado com a ideia de somar um idioma à que já se tem. Para Leffa e Ilara (2014, p. 32), o uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua).

Neste sentido, vemos que a busca por uma produção igual à de um falante nativo ainda existe, mesmo sendo fortemente criticada ao longo dos anos. Leite et al. (2020) afirmam que o desejo de falar como um nativo pode gerar alguns problemas bastante presentes na educação, como abandono dos estudos da língua inglesa, sentimento de fracasso ao aprender, frustração de alunos por não ter a pronúncia perfeita, entre outros, já que, como afirma a autora, “uma vez que o padrão da língua a ser alcançado é o do nativo e este se mostra impossível, o aluno tende a entender que nunca terá um nível alto de proficiência da língua, por se comparar a um ideal de perfeição inatingível” (p. 7-8). Logo, a busca pela natividade vem sofrendo críticas e o ensino do inglês como língua franca vêm alcançando um maior número de pessoas.

O inglês como língua franca passa a ser a língua utilizada por diferentes povos com o objetivo de atuarem na sociedade de forma ativa. Para Haus (2016), não existe uma variante de língua franca pois cada falante utiliza a forma da língua que conhece em práticas sociais, sendo então, propriedade de todos e não apenas dos falantes considerados nativos. Ainda, Leite (2020) afirma que

há uma troca cultural de modo que a língua franca é modificada a partir de elementos identitários e culturais do sujeito que é constituído e a constitui. Dessa forma, surge a língua inglesa com sotaque brasileiro, com sotaque japonês, entre outras, haja vista que ela é reinventada, ressignificada, reinterpretada localmente (p. 4).

Entretanto, apesar do status da língua inglesa em diferentes setores, Crystal (2003) argumenta que a cultura de língua global referente ao inglês cultivará uma elite de classe linguística monolíngue e levanta a possibilidade de uma língua global tornar as pessoas preguiçosas para aprender outros idiomas. A partir disso, discussões sobre multilinguismo têm sido cada vez mais frequentes, já que, como consideram Finardi et al. (2017), é fundamental reconhecer a necessidade de outras línguas no processo de internacionalização, de acordo com os interesses específicos de cada comunidade, além de promover uma maior cooperação entre nações através do diálogo, tolerância e respeito pelas identidades múltiplas²⁷ (UNESCO, 2014).

Finardi et al. (2017) afirmam que, como o processo de internacionalização assume uma proposição estratégica e transversal, ou seja,

não devendo ser uma série de ações desconectadas, a implantação de uma política linguística é de extrema importância uma vez que a comunicação é elemento indispensável no processo e na missão das universidades brasileiras (FINARDI et al., 2017, p. 5).

²⁷ Item 29 da agenda da 194ª sessão, intitulado “Ensino de línguas em sistemas educacionais” (Language Teaching in Education Systems).

Logo, passa a ser imprescindível que as universidades estejam cientes das ações e objetivos presentes no processo de internacionalização para que não apenas executem ideias e projetos isolados e que não gerem benefícios no contexto em que se encontram. Juntamente com a necessidade de contemplação à diversidade e especificidade de cada idioma, é fundamental que as universidades tenham uma “visão plural e inclusiva das línguas na política linguística de internacionalização” (FINARDI et al., 2017, p. 6) para que englobem os indivíduos de diferentes nações.

Com o aumento de contato entre pessoas, contextos culturais e a diversidade obtida da relação entre países, Finardi et al. (2020) afirmam que as “políticas linguísticas são necessárias para resolver conflitos que muitas vezes surgem a partir desses contatos”²⁸ (p. 594). Entretanto, apesar da implantação de algumas políticas linguísticas e políticas de internacionalização no território brasileiro, “a falta de coerência e sintonia entre ações, resultados, motivações e processos de internacionalização em todos os níveis da educação pode ser visto de forma negativa” (FINARDI; PREBIANCA, 2014, p. 616). Além da falta de coerência e sintonia citadas acima, algumas universidades também podem enfrentar barreiras relacionadas à implementação de ações e planos de internacionalização pela falta de investimento do governo tratando de condições financeiras, administrativas e, muitas vezes, humanas (STAVILLIERI, 2017), pois pode ocorrer o entendimento sobre a importância do processo de internacionalização, mas a falta de recursos para uma maior articulação dos envolvidos.

A partir de tais considerações, um dos exemplos de política linguística bastante influente e que trouxe diversas discussões para a educação superior foi o CsF²⁹, o qual teve como objetivo expandir e internacionalizar a ciência, tecnologia e inovação do ensino superior através de ações que propiciassem ao aluno brasileiro experiências com diferentes povos e culturas. Da implementação do programa algumas questões sobre a política de internacionalização e a proficiência em idiomas surgiram, como abordam Abreu-e-Lima et al. (2016),

a falta de proficiência em língua estrangeira (ou língua adicional) do alunado brasileiro, a ausência de uma política de internacionalização da educação superior que contemple intercâmbios de alunos de graduação oriundos de outros países, aspectos curriculares e questões relativas a financiamento e infraestrutura das

²⁸ “In the context of increased contacts between people from different linguistic and cultural backgrounds, language policies are called for to resolve conflicts that often arise from such contacts” (FINARDI et al., 2020).

²⁹ Link para decreto sobre o CsF (2012) <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/5058435/Decreto7642-Csf.pdf>>

instituições visando a sua internacionalização, formação de professores e língua de instrução (p. 58).

Foi a partir do diagnóstico observado dado pelo CsF em relação à proficiência dos alunos, que se viu a necessidade de criar um programa que apoiasse as universidades no desenvolvimento da proficiência linguística dos estudantes. O Programa Inglês Sem Fronteiras teve como objetivos promover a capacitação em língua inglesa dos alunos brasileiros, contribuir para o processo de internacionalização aumentando a participação e a mobilidade internacional dos estudantes e, ainda, desenvolver os centros de línguas das universidades com um aumento de ofertas de vagas. A partir de tais objetivos, conforme Dorigon (2015), as ações pensadas foram caracterizadas em três módulos: Plataforma *My English Online* (MEO), para o ensino de inglês de forma online, diagnóstico do nível de proficiência no idioma inglês e ensino presencial.

Em 2014, o Programa IsF é rebatizado para Idiomas Sem Fronteiras³⁰ a fim de propiciar a formação linguística dos estudantes, professores e corpo-técnico administrativo em idiomas, além de proporcionar a capacitação de alunos estrangeiros em língua portuguesa. Com isso, apesar da valorização dada à língua inglesa, a inclusão dos cursos de francês, espanhol, alemão, japonês e italiano de forma online e/ou presencial, reafirmou a importância de outros idiomas no processo de internacionalização e no plurilinguismo presente na educação superior. Além da adição dos idiomas mencionados acima, o ambiente internacional pode ser visto nos acordos realizadas pelo programa com países parceiros ofertando cursos e tutorias, trazendo professores visitantes ao Brasil e, ainda, contribuindo com a relação entre ensino e pesquisa das instituições.

Para Calvet (2007), enquanto as políticas linguísticas são as determinações feitas sobre as decisões referentes à relação das línguas com a sociedade, por outro lado, o planejamento linguístico diz respeito à sua implementação. De forma mais clara, Cooper (1989) apresenta três tipos de planejamento linguístico sendo denominados de *status*, aquisição e *corpus*. O planejamento de *status* se refere ao aumento do uso de determinadas línguas em uma comunidade, como exemplo, vemos os projetos que tentam incluir algum idioma como sendo a língua de instrução em uma escola. Já o planejamento de aquisição diz respeito à promoção da aprendizagem de uma língua envolvendo a manutenção da mesma pela comunidade local, como exemplo, a aplicação de programas escolares de aprendizagem para crianças ou adultos.

³⁰ Link para decreto sobre o IsF (2014)
<http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf>

E, por fim, o planejamento de *corpus* se dá a partir da reformulação de uma língua, como por exemplo, a modernização de um idioma com o objetivo de atender às novas expectativas/demandas de uma comunidade.

As ações políticas utilizadas para organizar e normatizar as línguas a partir da diversidade linguística, principalmente em contextos bilíngues e plurilíngues (TORQUATO, 2010), são denominadas planejamento linguístico. Haugen (2001) e Kloss (1969) apresentam modelos de intervenções sobre as línguas, sendo denominados planejamento de status e de corpus. A intervenção do planejamento de status é considerada como sendo *status* das línguas a partir do contexto e função social como língua oficial, língua nacional, língua de mídia e da educação (TORQUATO, 2010, p. 6), enquanto o planejamento de corpus, se detém nas intervenções realizadas na própria ortografia, léxico e sintaxe das línguas. Outro modelo de planejamento linguístico importante para a presente pesquisa se volta para a aquisição das línguas (HORNBERGER, 2006).

Conforme cita Passoni (2018), a perspectiva da aquisição se volta para a criação e/ou melhoria de oportunidades e incentivo à aprendizagem de idiomas. Neste caso, vemos que as políticas linguísticas nos institutos federais e universidades surgiram a partir do resultado de uma política pública. No Brasil, evidências da internacionalização e políticas linguísticas podem ser vistas nos programas nacionais citados acima, CsF, IsF e CAPES-PrInt, conforme afirmam Finardi et al. (2019) ao mostrar que o processo de forma explícita no programa CsF se vê na equiparação da internacionalização à mobilidade acadêmica de saída no nível da graduação. Críticas fizeram com que a criação do CAPES-PrInt se voltasse para o setor da pós-graduação, apesar de manter o foco na mobilidade de saída. Já, ao tratar do IsF, Finardi e Archanjo (2018) afirmam que o Programa pode ser considerado uma política linguística, sendo criado a partir da falta de proficiência linguística dos alunos brasileiros, principalmente em inglês.

Ao se pensar na elaboração de um planejamento linguístico, é importante levar em consideração as necessidades distintas de cada contexto pensando localmente com o objetivo de reverter situações de risco linguístico. Hinton (2001) menciona algumas etapas relevantes para a criação de um planejamento linguístico local como,

avaliação da língua com vistas ao estabelecimento de um planejamento, a inexistência de falantes da língua ancestral e a existência de apenas falantes idosos, a existência de pessoas ou parentes adultos que poderão ser aprendizes de uma segunda língua; 5. a possibilidade de se enfatizar ou desenvolver novamente práticas culturais que deem suporte ao uso social da língua, desenvolvimento de propostas

intensivas de 2ª língua para crianças, preferencialmente como parte do componente escolar, a utilização da língua como principal meio de comunicação na família, a expansão do uso da língua indígena para domínios mais amplos, e a expansão do domínio da língua para fora da comunidade local em amplas populações (HINTON, 2001, p. 6-7).

Tais etapas contribuem para o fortalecimento e manutenção da vitalidade de línguas que se encontram em risco de enfraquecimento/desaparecimento, e Gonçalves (2009) afirma que as resoluções de caráter local contribuem na manutenção de um direito básico dado à população de escolher seus próprios caminhos na utilização ou não de idiomas locais.

Na UFPel, o documento de política linguística³¹ foi aprovado pelo Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e da Extensão (COCEPE) da UFPel, em fevereiro de 2020. Tem como objetivos a democratização do ensino de idiomas em ações promovidas pela universidade, o apoio à formação continuada de profissionais da educação básica em especial da área do ensino de línguas, a valorização da mobilidade linguística e cultural da comunidade, a facilitação a mobilidade internacional e a orientação as práticas linguísticas na internacionalização dos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação. Além de tratar de diversos idiomas, a PL da UFPel elenca a valorização da língua portuguesa e LIBRAS ao citar como objetivos a viabilização do acolhimento e formação em português para falantes de outros idiomas, a promoção do português como língua estrangeira no ensino, pesquisa e extensão e a valorização da língua de sinais em práticas de acessibilidade linguística nos âmbitos da instituição.

As ações vistas no documento se referem à criação de canais de comunicação institucionais em diferentes línguas, à validação de testes de proficiência como comprovantes na graduação e pós-graduação, além da realização e validação de Testes de Competência em Leitura em Língua Estrangeira (TCLLE). Além disso, há incentivos à validação das ações de ensino de línguas como atividade complementar, criação de cursos de português para falantes de outros idiomas, ampliação da variedade de idiomas em trabalhos científicos como trabalhos de conclusão de curso, dissertação e teses, realização de eventos sobre internacionalização no ensino superior e a oferta de disciplinas ministradas em outros idiomas.

Porém, apesar de ações de políticas linguísticas internas e externas tratadas acima, o Brasil ainda demonstra um déficit na formação em idiomas no ensino fundamental, que

³¹ Link para o documento da Política Linguística da UFPel: < <https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2020/03/Res.-01.2020-Pol%C3%ADtica-Lingu%C3%ADstica-Institucional-da-UFPel.pdf>>

consequentemente, perpassa o ensino médio e atinge a educação superior. Entre diversos fatores que contribuem para que alguns idiomas sejam mais privilegiados que outros e a aprendizagem de línguas adicionais não seja tão efetiva quanto é esperado, temos a baixa efetividade de políticas públicas, incoerências entre a legislação sobre o ensino de línguas estrangeiras e a realidade da sala de aula (GIMENEZ, 2019). Além disso, há a crença de que as escolas públicas e privadas não são lugares para aprender línguas (BLANCO, 2018) e a influência dos perfis dos alunos que podem determinar o desejo, ou a falta dele, em aprender um idioma.

Apesar das barreiras enfrentadas, acredita-se que o ensino e aprendizagem de idiomas é o caminho para a promoção do processo de internacionalização da educação e, por isso, há o foco na educação multilíngue e plurilíngue, englobando diversos idiomas e não apenas o inglês. Embora as constantes negações à ideia de que a sala de aula deve ser considerada um ambiente plurilíngue ainda estejam presentes, Altenhofen e Broch (2011) defendem uma pedagogia do plurilinguismo que, além de resguardar a diversidade linguística, procura promover a pluralidade linguística “como a postura de constituir-se plural diante da diversidade” (p. 17) e, na qual, haveria uma educação para o plurilinguismo além do ambiente de sala de aula, incluindo a escola em geral como sendo um direito de cada cidadão.

A trajetória percorrida pelo ensino de línguas adicionais na educação mostra a mudança de métodos e abordagens feitas a partir dos diferentes contextos que a educação perpassou. Os métodos de ensino, desde abordagens mais antigas e dedutivas como a abordagem da gramática e da tradução (AGT), abordagens para leitura (AL) com o foco no desenvolvimento da habilidade, abordagem audiolingual (AAL) com a ênfase na língua oral, passando a ser vista como um conjunto de eventos comunicativos e não apenas frases soltas, até abordagens mais recentes como as relacionadas à comunicação e cultura, se desenvolvem conforme as necessidades vistas quando o assunto é língua adicional.

Ao longo dos anos e dos estudos acerca das abordagens e métodos citados acima, linguistas aplicados começaram a reconhecer que o ensino de línguas não deveria se pautar apenas em aspectos gramaticais e competências comunicativas de forma separada. Salomão (2015) afirma que foi a partir da Segunda Guerra Mundial em um momento de expansão do comércio e comunicação internacional, que educadores de línguas reconheceram a necessidade de trabalhar aspectos culturais.

A língua nos permite realizar o ato de nos comunicarmos com outros indivíduos, manifestando ideias e pensamentos sobre diversos tópicos que nos rodeiam. Com isso, quando um aluno aprende uma língua adicional e utiliza da língua para realizar diálogos com outros humanos, é importante que dois construtos sejam acessados, sendo a competência comunicativa e linguística e o aprofundamento sobre os conhecimentos culturais da sociedade em que a língua-alvo está inserida (DA SILVA, 2017). Segundo Laraia (2006, p. 52), a comunicação é “um processo cultural em que a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral”.

Ou seja, o falante de uma língua adicional só atingirá seu objetivo de aprender outro idioma quando se permitir adentrar na cultura da língua-alvo. Ademais, lê-se que “aprender a cultura de um outro país” não se trata apenas de aspectos relacionados a arte e literatura, mas sim, o modo como um indivíduo vive no interior da sociedade em que nasceu ou em que se insere (DA SILVA, 2017, p. 30). Logo, vemos que os aspectos culturais pertencentes a cada povo influenciam na percepção que temos de um ao outro e, é a partir da comunicação que podemos construir ligações e pontes entre diferentes culturas. Com isso, conforme Horst e Krug (2020), a “cultura essencial” deve sobrepor-se, no domínio da didática de Línguas Estrangeiras, à “cultura legitimada”, assumindo que a língua e a cultura, concebida nestes termos, estão intrinsecamente vinculadas e que nas sociedades atuais a “cultura essencial” é necessariamente uma mestiçagem de culturas, o que leva a que se produzam choques intraculturais (p. 24).

O papel do professor de uma língua adicional deixou de ser visto como central na sala de aula e se tornou um papel de mediador entre culturas. Conforme Bizarro e Braga (2004), o professor precisa ser visto como

agente de ensino, pensante e actuante, mediador cultural por excelência, que congregue em si, para além de uma sólida competência pedagógica (...), uma atitude positiva de relacionamento inter-racial, inter-cultural, inter-social, uma consciência reflectida da sua própria identificação cultural e um conhecimento adequado do modo de inter-agir com a Diferença. (Bizarro & Braga, 2004, p. 59)

Assim o professor contribui para o entendimento dos alunos sobre o fato de que aprender um idioma não se resume apenas ao conhecimento linguístico e estrutural e, que, muitas vezes, a mensagem que buscamos transmitir pode ter outros significados a partir dos traços culturais presentes no determinado contexto.

Logo, acreditamos que o foco da cultura em sala de aula de idiomas, a partir do que afirma Salomão (2015), deve ter como objetivo ajudar os aprendizes a se posicionarem no mundo globalizado frente a interesses políticos e econômicos, que estão intimamente atrelados a questões de ordem cultural (p. 385). Para Kramsch (1998), a cultura, da mesma forma que a linguagem, empodera os sujeitos, ao mesmo tempo que libera as pessoas do esquecimento, do anonimato e do caráter aleatório da natureza e os limita, impondo-lhes uma estrutura e princípios de seleção (p. 6). Ao citarmos a relevância dos idiomas no processo de internacionalização vemos que as línguas ensinadas e aprendidas são pautadas por políticas linguísticas, a partir do contexto utilizado e, para que seja possível avaliar o conhecimento de cada falante utilizamos testes de proficiência linguística a partir das competências obtidas no idioma falado. Com isso, na próxima seção abordaremos conceitos gerais sobre o construto de proficiência linguística e as formas de avaliação utilizadas no estudo, sendo a proficiência autodeclarada e a verificada em testes oficiais.

2.3 PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA: COMPETÊNCIAS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO

Ao citarmos o ensino e aprendizado de línguas adicionais³², o termo “proficiência linguística” se torna recorrente e traz consigo diversos autores que, ao longo do tempo, buscam trabalhar com uma definição clara e completa do construto. Marques e Bovino (2020) afirmam que a proficiência linguística pode operacionalizar a competência linguística de um aprendiz incluindo o contexto de uso e objetivos. Uma definição possível explica que proficiência pode ser entendida como

o resultado de uma aprendizagem, de uma meta, definida em termos de objetivos ou padrões e, portanto, de interesse de professores, administradores, elaboradores de currículos, construtores de testes, pesquisadores, pais e alunos (SCARAMUCCI, 2020, p. 12).

Ou seja, a partir de cada contexto e uso real da língua, a proficiência linguística indica o que cada aprendiz pode ou não fazer, conforme as competências adquiridas.

Assim como aborda Scholl (2016, p. 15), o construto começa a aparecer na literatura da área por volta da década de 1950, quando as primeiras teorias de testagem linguística surgem, devido à necessidade de se definir o que seria medido através dos testes. A partir de

³² O termo utilizado para referenciar os idiomas considerados segunda ou terceira língua é Língua Adicional (LA).

estudos sobre o que significa ser proficiente em uma língua, diversos modelos foram sendo elaborados ao longo dos anos. O modelo de componentes linguísticos isolados, como, fonemas, morfemas, frases, orações e sentenças foi elaborado por Robert Lado (1961), o primeiro linguista a propor um modelo teórico usado para explicar a habilidade linguística. Quevedo-Camargo (2019, p. 30) afirma que o modelo, “possibilitou aos professores e elaboradores de exames de línguas materializar conceitos teóricos relativos à habilidade linguística na elaboração de testes e exames”, sendo, porém, criticado pela visão fragmentada de língua que acaba sendo distante do uso real da língua. Ou seja, o modelo fragmentado de Lado fez com que outros linguistas passassem a indagar se a competência linguística incluiria algo além do conhecimento estrutural.

Com isso, outro modelo foi criado no final da década de 1970. O modelo integrativo de Oller (1979), conhecido como Hipótese da Competência Unitária (HCU), também bastante criticado, teve a seu favor a “visão de que testes de línguas deveriam ter uma abordagem holística e pragmática, integrando ou conectando os componentes linguísticos e as habilidades linguísticas, e considerando-se situações da vida real” (QUEVEDO-CAMARGO, 2019, p. 31). Porém, os dois estudiosos citados acima acabaram se concentrando fortemente nas questões linguísticas e psicológicas da habilidade linguística, sem dar a devida atenção a questões da comunicação entre os falantes e como isso seria inserido em testes de idiomas.

Foi a partir de tal crítica que foi criado o modelo de competência comunicativa de Canale e Swain (1980) e a expansão do conceito por Canale (1983), que afirmam que saber um idioma deve ir além do conhecimento de estruturas gramaticais, “possibilitando a comunicação por meio do uso da língua em situações da vida real” (QUEVEDO-CAMARGO, 2019, p. 32). Tais modelos geraram um avanço em relação ao que vinha sendo estudado anteriormente por considerarem a comunicação como algo dinâmico que os falantes de uma língua usam. A partir disso, no início da década de 1990, tentou-se buscar melhores definições sobre o que seria ser proficiente em uma língua e, logo, temos o modelo de Bachman (1990).

O modelo de habilidade linguístico-comunicativo de Bachman (HLC) é composto “tanto por conhecimento quanto pela capacidade de implementar, ou colocar em prática essa competência em uma situação de uso linguístico-comunicativo apropriada e contextualizada” (BACHMAN, 1990, p. 85). Bachman (1990) contribuiu com um grande avanço sobre o que é ser proficiente e o modelo é ainda utilizado nos dias de hoje para elaboração e análise de testes, o que gerou críticas e, com isso, a criação de mais modelos.

Por fim, o modelo de interação de Celce-Murcia, Dornyei e Thurell (1995) traz o discurso como componente principal por ser onde as competências se manifestam de forma mais óbvia, e traz uma maior

preocupação com questões linguísticas e culturais que podem vir a afetar o desempenho dos aprendizes e sugere que alguns componentes são mais apropriados para o trabalho em sala de aula, em conformidade com as necessidades comunicativas do grupo (QUEVEDO-CAMARGO, 2019, p. 34-35).

Estes e outros modelos não citados contribuíram para o melhor entendimento sobre a proficiência linguística em idiomas e, conforme Scaramucci (2000), não se detêm a um conceito absoluto, mas sim, levam em consideração o motivo da situação de uso.

A questão da proficiência em idiomas no setor da educação superior emergiu a partir da implantação do CsF, o qual garantiu a “oportunidade para milhares de alunos brasileiros vivenciarem pela primeira vez uma experiência acadêmica no exterior” (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017, p. 604), e se deu pelo baixo nível de proficiência dos alunos brasileiros. No relatório produzido a partir do I Encontro Internacional do Idioma sem Fronteiras: Internacionalização e multilinguismo na educação superior no Brasil³³ (2016), o Ministro da Educação Aloizio Mercadante comenta que o Programa CsF identificou que excelentes alunos, principalmente os de baixa renda, não tinham proficiência linguística requerida, o que acabava prejudicando a entrada dos alunos no programa. Apesar do apoio dos programas CsF e IsF ao alunado brasileiro, a barreira linguística ainda permanece sendo um dos maiores problemas enfrentados pelas universidades, já que cursos de idiomas ainda são pouco valorizados na educação superior (FINARDI; ROJO, 2015).

A partir dos diagnósticos obtidos pela aplicação do Programa Ciências sem Fronteiras (CsF), a criação do Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) em 2012, teve como objetivo apoiar as universidades federais no desenvolvimento linguístico de seus alunos para que obtivessem um melhor desempenho no CsF e uma melhor preparação em intercâmbios. O IsF teve um desempenho importante na aplicação gratuita de testes de proficiência oficiais em língua inglesa, tendo sido ofertado até 2016, conforme Sarmiento et al. (2018), mais de um milhão de vagas para testes de nivelamento em todo país e, entre a primeira aplicação em janeiro de 2013 e o final do primeiro semestre de 2016 foram aplicados mais de 360 mil testes (p. 75).

Conforme Sarmiento et al. (2018) no ebook “Do inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras”, a adaptação do Inglês sem Fronteiras para Idiomas sem Fronteiras se deu a partir

³³ Link para o documento produzido no I Encontro Internacional do Idiomas sem Fronteiras: internacionalização e multilinguismo na educação superior do Brasil:
<http://isf.mec.gov.br/images/2016/agosto/Idiomas_sem_Fronteiras.pdf>.

do governo brasileiro em intermédio da Secretária de Educação Superior (SESu), por conta dos resultados obtidos no Inglês sem Fronteiras e a demanda de alunos do CsF que iam para países na qual o idioma oficial não era o inglês. Com isso, outros idiomas foram adicionados no programa, como, o francês, o mandarim, o japonês, o italiano, o alemão, o espanhol e o português para estrangeiros, respectivamente. Como objetivos, o programa visou gerar uma maior autonomia nas universidades, empoderar as universidades em seu processo de internacionalização e de percepção linguística de diversos profissionais, estimular o debate sobre o aprendizado de idiomas, criando oportunidade de cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros, e reforçar a ideia da necessidade de se pautar o desenho de uma política nacional para as línguas estrangeiras na educação superior, em uma relação intrínseca e articulada com ações de mobilidade e com as políticas de internacionalização (p. 545).

A partir da relevância dada aos idiomas na educação superior, a comprovação da proficiência linguística passou a ser requisito obrigatório. Logo, a proficiência pode ser avaliada por diversos motivos, sendo estes, o progresso de um aluno que está aprendendo uma língua adicional em um curso de idiomas, para nivelar qual é a melhor etapa em que um aluno pode ingressar em um curso, para iniciar pesquisas científicas em determinados grupos, como pré-requisito para ações propostas pela universidade em grupos de pesquisa e mobilidade acadêmica, entre outros. E, como visto no edital Nº 41/2017 do CAPES-PrInt (2019), diferentes níveis de proficiência são requeridos dependendo do que é proposto. Um exemplo se refere aos candidatos a bolsas na modalidade de doutorado sanduíche e capacitação de curta duração que precisam apresentar um comprovante de proficiência linguística no idioma do país de destino (ou, de modo geral, em inglês) acima do nível B1 (intermediário), de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas (QECR)³⁴.

2.3.1 TESTES DE PROFICIÊNCIA

Uma das formas mais reconhecidas e aplicadas para checar os níveis de proficiência dos aprendizes são os testes oficiais. Eles são adotados como condição para entrar, permanecer ou obter cidadania em diferentes nações, além de ser uma forma de avaliação em

³⁴ O QECR é considerado o guia mais utilizado internacionalmente por estar “disponível em mais de 40 línguas e por servir de guia ao ensino, à aprendizagem e à avaliação de línguas a partir de uma abordagem que tem como foco a ação em situações reais de uso da língua” (QUEVEDO-CAMARGO, 2019, p. 38).

uma aula de idiomas tendo como foco a capacidade de um indivíduo de produzir uma língua (SHOHAMY, 2007). A utilização dos exames oficiais dentro da área da Pós-Graduação do Ensino Superior pode ser vista nas ações de mobilidade acadêmica, já que cada ação requer um nível de proficiência linguística específico dependendo do idioma de origem. Outro exemplo é a comprovação do nível de proficiência em um idioma ao ingressar em alguns Programas de Pós-Graduação em nível de mestrado e a proficiência em dois idiomas no nível de doutorado.

Como exemplos de certificados de proficiência conhecidos internacionalmente temos o *TOEFL (Test of English as a Foreign Language)* e *IELTS (International English Language Test System)* referentes ao inglês; *DALF (Diplôme approfondi de langue française)* e *DELF (Diplôme d'études en langue Française)* ao francês; *CELU (Certificado de Espanhol Língua e Uso)* e *DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera)* ao espanhol; e o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) referente à língua portuguesa para estrangeiros. Apesar de sabermos da existência de outros certificados, tais exames foram citados a partir do recorte feito na pesquisa que inclui os idiomas inglês, francês, espanhol e português para estrangeiros a partir de exigências da CAPES. O inglês, francês e espanhol são aqueles idiomas que possuem apresentação de documentos traduzidos dispensada pela CAPES em processos de revalidação e reconhecimento de títulos, conforme regulamento da Plataforma Carolina Bori. E, ainda, citamos o português para estrangeiros uma vez que pode haver na instituição docentes e/ou discentes de outros países.

O exame TOEFL pertence a ETS (*Educational Testing Service*) e se divide em cinco modalidades, sendo duas delas voltadas ao público infantil, o TOEFL ITP (*Institutional Testing Program*) e IBT (*Internet Based Test*) voltadas para o público jovem/adulto. Conforme site oficial do exame, a modalidade TOEFL ITP, possui as seções de compreensão oral, auditiva e de estrutura da língua e é bastante aplicado em cursos livres e universidades. Já o TOEFL IBT, por avaliar as quatro habilidades (*speaking, listening, writing e reading*), é considerado um exame mais completo também utilizado em algumas instituições. O IELTS, organizado pelo British Council, por Cambridge English Language Assessment e pelo IDP Australia é dividido em dois módulos: acadêmico e geral. O módulo acadêmico é normalmente requerido por universidades e o geral costuma ser requisito para obtenção do visto em alguns países, sendo também divididos em seções englobando as quatro habilidades.

Entre os anos 2013 e 2016, o TOEFL ITP serviu como diagnóstico de proficiência da comunidade acadêmica das universidades brasileiras, passando a ser utilizado como teste de proficiência do Programa IsF em 2017, no grupo de alunos que demonstrava estar no nível

B2, ou seja, aqueles que conseguem atingir o nível intermediário-avançado de um idioma, e serviu como auxiliador para programas de mobilidade na certificação e seleção de candidatos. Outro teste criado pelo IsF se denomina *TOEIC BRIDGE (Test of English for International Communication)*, ofertado para estudantes da rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil e para alguns públicos não acadêmicos como servidores técnicos administrativos da rede pública. Caso os alunos não apresentassem o resultado de algum dos testes mencionados acima, o Programa exigia que o candidato realizasse o teste de nivelamento do MEO (*My English Online*) para comprovação do nível de proficiência.

Os testes DELF e DALF são diplomas de língua francesa com validade vitalícia, ou seja, sem data de validade estipulada. O DELF é destinado aos estudantes de nível intermediário enquanto o DALF é somente para alunos de nível avançado. Em espanhol, o teste DELE é a prova oficial do Ministério da Educação e da Ciência da Espanha que testa as quatro habilidades de um falante, sendo compreensão de texto, compreensão auditiva, produção escrita e produção oral. Da mesma forma que os testes de língua francesa citados acima, o DELE apresenta seis níveis (A1, A2, B1, B2, C1 e C2)³⁵, tendo cada nível sua respectiva prova. Conforme o site oficial do exame, o CELU tem validade internacional, e pode ser obtido por candidatos que não possuem a língua espanhola como primeira língua, mas querem validá-la como idioma adicional para trabalho e/ou estudos. O teste também não possui validade e é dividido em nível intermediário e avançado.

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), surgiu em meados de 1990, e é o exame oficial brasileiro aplicado semestralmente no Brasil e no Exterior pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com apoio do Ministério da Educação (MEC) e o Ministério das Relações Exteriores (MRE). De acordo com Schlatter (1999), dentre as razões que contribuíram para a criação do Celpe-Bras, destaca-se

o número crescente de intercâmbios econômicos, culturais e científicos do Brasil com outros países e uma procura maior por cursos de graduação e pós-graduação no país, para os quais a comprovação de domínio da língua portuguesa é fundamental (SCHLLETER, 1999, p. 98).

Além disso, a estreita relação entre países da América do Sul e a promoção de um ambiente bilíngue português-espanhol nas universidades têm contribuído para o aumento expressivo do número de candidatos que tem prestado o Celpe-Bras. Carvalho e Schlatter (2011) citam que, além de um maior número de candidatos realizando o exame, há uma crescente nos acordos

³⁵ Os níveis A1, A2, B1, B2, C1 e C2 são estipulados pelo Quadro Europeu Comum de Referência (QECR).

de cooperação educacional entre países latino-americanos, e um maior número de estudantes de português presentes no exterior.

O teste avalia competências que envolvem compreensão e produção oral e escrita e gera resultados entre os níveis intermediário, intermediário-superior, avançado e avançado-superior, além dos níveis serem certificados a partir de uma única prova, diferentemente dos outros testes mencionados. No nível intermediário, o utilizador apresenta um domínio parcial da língua portuguesa, sendo capaz de produzir e compreender textos orais em tópicos reduzidos em contextos do cotidiano, enquanto no intermediário-superior, o utilizador tem desempenho similar ao nível “intermediário” com diferença no menor número de inequações e interferências da língua materna na pronúncia e escrita. Já no nível avançado, há uma apresentação de domínio amplo da língua portuguesa, podendo o utilizador compreender e produzir textos de assuntos variados, em contextos também desconhecidos, enquanto no nível avançado-superior, o utilizador passa a preencher os requisitos do nível “avançado”, mas com menos inadequações frequentes na comunicação (BRASIL, 2015, p. 16-17).

Conforme Cunha e Santos (1999), o Celpe-Bras surge como uma possibilidade de aferir os níveis de proficiência de alunos estrangeiros na língua portuguesa, já que muitos alunos apresentavam dificuldades em manter um bom rendimento em atividades acadêmicas em português. Além dos exemplos citados acima, o Celpe-Bras também é conhecido internacionalmente em empresas e instituições de ensino, é visto como pré-requisito para ingresso de cursos de graduação através dos Programas de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e Pós-Graduação (PEC-PG) e, ainda, pode servir de validação de diplomas de profissionais estrangeiros que optam por trabalhar no país.

A partir da realização de alguns testes de proficiência oficiais³⁶, os resultados podem ser relacionados visando o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR). Com o objetivo de “descrever aquilo que os aprendizes de uma língua têm de aprender para serem capazes de se comunicar” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19), o QECR, publicado em 2001, propõe os conhecimentos e capacidades necessárias para que um falante tenha uma atuação eficaz no idioma escolhido. A criação de uma escala de níveis de proficiência serve para que seja possível “segmentar o processo de aprendizagem com vista à elaboração de programas, de exames, testes, entre outros” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 40), em diferentes sistemas e contextos, mesmo que seja entendido que os falantes não desenvolvem competências como competência comunicativa e lexical, da mesma maneira.

³⁶ O Celpe-Bras não tem, até o momento, equivalência formal com o QECR.

A forma mais comum de avaliar as habilidades dos indivíduos “é dividida em seis níveis de proficiência que vão do iniciante ao fluente” (CANI; SANTIAGO, 2018, p. 1167). A fim de descrever aquilo que o falante é capaz de compreender e produzir na compreensão auditiva e produção oral, leitura e escrita, os níveis de proficiência são divididos em A1 e A2, considerados níveis elementares, B1 e B2, níveis independentes e C1 e C2, níveis de usuários proficientes. A formulação do questionário para investigar a percepção do grupo sobre sua própria competência linguística nas habilidades compreensão e produção oral e escrita, se baseia nos Níveis Comuns de Referência ao utilizarmos números de 1 a 6 sendo, respectivamente, “muito baixo, baixo, razoável, bom, muito bom e proficiente”, contabilizando o mesmo número de níveis de proficiência do QECR.

Apesar de ser um meio considerado efetivo pela sua confiabilidade e validade, os testes de proficiência padronizados também possuem desvantagens. Como citam Tremblay (2011) e Scholl (2016), um dos pontos negativos é que muitos deles não podem ser realizados em um curto período, o que pode ser um problema para alunos e/ou professores que precisam dos resultados para edital em bolsas de mobilidade, por exemplo, quando possuem um prazo para envio da documentação, além do valor que é cobrado pelos testes de níveis padronizados conforme país que é feito.

Com isso, uma alternativa possível para evitar problemas em relação ao tempo de espera dos resultados e o valor cobrado aos discentes, seriam as medidas de autoavaliação de proficiência. Na próxima seção identificamos a forma de avaliação como “proficiência autodeclarada” trazendo um breve panorama sobre a presença da autoavaliação no ensino/aprendizagem de idiomas, conceitos gerais do construto e de que forma utilizamos os dados no estudo.

2.3.2 PROFICIÊNCIA AUTODECLARADA

Quando analisamos o processo que o ensino percorreu ao longo dos anos, vimos que, historicamente, houve uma mudança de foco. As atenções que eram voltadas somente para o processo de aprendizagem se voltaram para a centralidade no aluno, já que este passou a ser visto como o principal responsável pelo seu próprio aprendizado e, por isso, possui uma parte ativa naquilo que aprende (LEBLANC; PAINCHAUD, 1985, BALEGHIZADEH; MASOUN, 2013). Com o aluno tendo papel central no ciclo de sua aprendizagem, pesquisas acerca da autoavaliação começaram a estar mais presentes e se desenvolver no setor

educacional, buscando analisar, conforme Blanche e Merino (1989), as correlações entre a avaliação de professores e autoavaliação a fim de investigar a precisão presente no processo de autoavaliação.

É possível entender a autoavaliação como um julgamento do aluno acerca das próprias habilidades de uma forma mais livre e um componente lógico da pedagogia na qual o aluno passa a ser o centro do aprendizado (MORITZ, 1996). Para Barrows et al. (1981), se for afirmado que testes padronizados representam o que podemos chamar de “valor real” da proficiência dos alunos, então faria mais sentido avaliar tal precisão comparando a autoavaliação com os resultados dos testes oficiais e não somente um ou outro.

Da mesma forma que os testes oficiais, a autoavaliação de proficiência possui pontos negativos e positivos. Como desvantagem, Grosjean (2016) e Romaine (1995) afirmam que ao avaliar sua própria competência linguística, indivíduos podem se autoavaliar para mais enquanto outros para menos, e o status do idioma analisado pode acabar interferindo nas atitudes que os indivíduos têm em relação à língua. Ou seja, ao se deparar com um idioma de prestígio, o conhecimento linguístico pode ser dito como maior do que realmente é, enquanto em relação a uma língua de menor prestígio, o indivíduo pode relatar ter um conhecimento menor.

Uma das formas mais recorrentes de analisar a proficiência autodeclarada dos alunos é através de questionários, já que é um meio considerado barato e rápido para se usar em pesquisas científicas (BAKES, 2011) e se torna uma forma mais holística de proficiência (LUK; BIALYSTOK, 2013). Ou seja, com as respostas do questionário aplicado é possível tentar entender melhor as experiências dos informantes a partir de perguntas abertas, fechadas e possíveis de serem justificadas. Tanto a competência linguística em idiomas quanto a proficiência podem ser afetadas por questões externas, como citam Tremblay (2011), Grosjean (2013) e Scholl (2016), ao mencionarem que os fatores que podem ter uma maior influência na experiência dos indivíduos em línguas adicionais condizem com o tempo de imersão e o uso atual da língua.

O tempo de imersão ou tempo de exposição à língua (SCHOLL, 2016) se dá no contexto em que a língua é falada. Ou seja, afirma-se que o tempo no qual uma língua é predominantemente falada pode ser correlacionado positivamente com a quantidade de *input* na língua que um indivíduo tenha recebido (SCHOLL, 2016, p. 60). O uso atual da língua se dá a partir das esferas nas quais os indivíduos usam os idiomas, como no contexto familiar, entre amigos, no trabalho, no setor educacional, entre outros. Scholl e Finger (2013) dizem que tais domínios determinam a variedade das línguas usadas, já que é a partir de diferentes

contextos que os indivíduos usam a língua para desempenhar funções comunicativas de acordo com o ambiente e experiências que adquirem.

Para Scholl et al. (2021), a utilização da proficiência autodeclarada serve para prever o desempenho linguístico dos participantes em testes objetivos³⁷, já que, há estudos que mostram que os indivíduos conseguem avaliar sua experiência e competência linguística em idiomas de forma correspondente a testes mais objetivos (LUK; BIALYSTOK, 2013; GERTKEN et al., 2014). Com isso, no estudo, utilizamos a proficiência autodeclarada e a verificada em testes oficiais para checar de que forma a proficiência linguística reflete nas ações voltadas à internacionalização que os programas já realizam, bem como naquelas que estejam em desenvolvimento, na estrutura dos PPGs e no processo de internacionalização na instituição.

A verificação da proficiência autodeclarada do grupo se deu a partir da aplicação do questionário formulado com referências a Scholl e Finger (2013). Os participantes que não possuem nível de proficiência linguística verificados em testes oficiais autodeclararam sua própria competência linguística segundo os critérios dos descritores do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR). Ou seja, os níveis de proficiência divididos em A1 e A2, considerados níveis elementares, são equiparados em nível básico, os níveis B1 e B2, denominados níveis independentes, são equiparados em nível intermediário e C1 e C2, considerados níveis de usuários proficientes, são equiparados em níveis de proficiência avançado.

Apesar da “padronização de uma escala de níveis de proficiência que oferece uma maior transparência e coerência” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 65), o QECR (2011) orienta os educadores a levarem em consideração o indivíduo e sua cultura, gerando espaço para manifestações. Em outras palavras, o QECR adota “uma abordagem plurilinguística, que permite uma inter-relação de diferentes línguas e culturas como parte de uma competência linguística complexa” (CANI; SANTIAGO, 2018, p. 1174). Delors (1996) exemplifica no relatório da Comissão Internacional para a Educação do século XXI da UNESCO, que a fim de enfrentar as tensões causadas pela globalização, problemas de ordem social e a possível falta de consistência cultural geradas pela interdependência dos povos, a educação precisa ter como alicerces quatro pilares: saber ser, saber fazer, saber conhecer e saber viver junto.

Com isso, o QECR apresenta parâmetros de observação de competências nos diversos idiomas que podem proporcionar aos aprendizes meios para poderem lidar com diferentes

³⁷ “Self-assessed proficiency measures are frequently used to predict participants’ linguistic performance on objective tests” (SCHOLL et al. 2021, p. 146).

situações de plurilinguismo. Por exemplo, “os interlocutores podem passar de uma língua (ou de um dialeto) para outra, explorando a capacidade de cada um deles de se expressar numa língua e de compreender a outra” (CONSELHO DA EUROPA, 2011, p. 23), em um contexto de comunicação. Essa facilidade de migração entre uma ou mais línguas contribui para a mudança do cenário mundial das línguas mais faladas por falantes estrangeiros, sendo estas respectivamente, inglês e espanhol, e o número das línguas mais faladas por falantes nativos, tendo como ordem o mandarim, espanhol, inglês, hindi, árabe e português (FINARDI et al., 2016, p. 241).

A partir dos objetivos propostos na presente pesquisa utilizamos da proficiência autodeclarada e da proficiência obtida em testes oficiais para verificarmos o quanto tais dados refletem nas ações voltadas à internacionalização em cada PPG e na instituição em geral. O recorte feito inclui dados acerca da percepção dos docentes e discentes sobre sua competência linguística, a partir da proficiência autodeclarada, com a intenção de termos um maior número de dados para análise, já que, ainda é visto que muitos participantes não têm a proficiência verificada em testes oficiais. Para isso, tal objetivo vai ser aferido nas respostas dos participantes através do questionário aplicado e será retomado na análise.

3.1 METODOLOGIA

Com o reconhecimento da importância do processo de internacionalização da educação superior ao redor do mundo, buscamos analisar o nível de proficiência em idiomas, tanto a partir da proficiência autodeclarada quanto da verificada em testes oficiais de docentes e discentes dos Programas de Pós-Graduação notas 5, 6 e 7 da UFPel, e quanto isso reflete nas ações voltadas à internacionalização que os PPGs já realizam bem como naquelas que eventualmente estejam em processo de planejamento e desenvolvimento, na estrutura dos Programas e no processo de internacionalização na instituição. Até aqui, abordei conceitos gerais sobre o processo de internacionalização da educação superior, trazendo a importância das políticas linguísticas pela centralidade dos idiomas no processo e busco entender o conceito de proficiência visualizando de que forma é medida, em especial discutindo a validade da autodeclaração e da proficiência obtida em testes oficiais. Com isso, na presente seção pretendemos descrever a metodologia utilizada na pesquisa e de que forma o estudo foi estruturado para que pudéssemos alcançar os objetivos gerais e específicos pretendidos.

Utilizamos a metodologia de investigação qualitativa por esta proporcionar uma “aproximação do pesquisador com a realidade a ser pesquisada, e visar compreender a questão do humano através da dimensão educacional” (ZANETTE, 2017, p. 153). Ao analisar o movimento histórico da pesquisa qualitativa no setor educacional brasileiro, Zanette (2017, p. 159) afirma que a

metodologia qualitativa reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização.

Ou seja, observa-se a busca de uma maior aproximação entre sujeito e objeto no contexto histórico-cultural dado, visualizando o que é pesquisado em relação à realidade.

Godoy (1995, p. 21) contribui para o entendimento de uma pesquisa qualitativa ao explicar que “a partir dela um fenômeno pode ser mais bem compreendido no seu contexto, levando o pesquisador a tentar captar a situação a partir da perspectiva das pessoas nela envolvidas, considerando todos os pontos de vista”, ou seja, um pesquisador que tente se colocar no lugar do outro e leve em consideração o contexto presente. Ainda, Minayo (2001, p. 22) cita que a “pesquisa qualitativa visualiza um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos ao trabalhar com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Ainda conforme Godoy (1995, p. 25), entre as três possibilidades oferecidas pela abordagem qualitativa, focamos no estudo de caso já que visa ao “exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação em particular” e busca entender “como” e “por que” alguns fenômenos acontecem. Com esse propósito, a pesquisa utilizou os procedimentos citados a seguir.

Primeiramente, utilizamos a Plataforma Sucupira³⁸ para apresentar um levantamento sobre os Programas de Pós-Graduação da UFPel notas 5, 6 e 7 de acordo com a avaliação da CAPES durante o período de 2013-2016. O recorte feito se justifica por esperarmos que os programas nota 5 estejam envolvidos na elaboração e aplicação de ações de internacionalização, uma vez que pretendem chegar ao nível de excelência para o qual as ações de internacionalização são imprescindíveis, e esperamos que os programas notas 6 e 7 continuem desenvolvendo ações voltadas à internacionalização para seguirem sendo programas de excelência. Conforme Maccari, Lima e Riccio (2019), é esperado que os

³⁸ A Plataforma Sucupira foi desenvolvida pelas Capes com objetivo de coletar informações e funcionar como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>

programas considerados de nível internacional não somente explorem acordos internacionais, mas apresentem nível de qualificação, produção e desempenho equiparados aos dos centros internacionais de excelência na formação de recursos humanos.

Logo após, realizamos a contabilização do número de participantes dos PPGs 5, 6 e 7 sendo divididos entre discentes regularmente matriculados e docentes permanentes dos Programas de Pós-Graduação da UFPel em nível de mestrado e doutorado, e obtivemos uma população total de 1.458. As informações sobre a população total foram obtidas na Plataforma Sucupira e, a partir disso, conseguimos identificar os programas de pós-graduação da UFPel, as notas dos cursos designadas pela CAPES, a área básica e a área de avaliação de cada PPG e, ainda, a situação e a modalidade dos programas. Por fim, para alcançar os objetivos do estudo e fomentar a análise de dados, utilizamos da aplicação de um questionário estruturado (MAIA, 2020), visto no APÊNDICE (I), elaborado a partir de perguntas fechadas, com referências ao questionário criado por Scholl e Finger (2013).

A utilização de questionários traz como vantagem uma menor inibição do participante por conta do anonimato estabelecido e desvantagem, como, a possibilidade de observar problemas nas respostas esperadas, já que o entendimento de cada pergunta depende da interpretação do participante. Apesar dos pontos negativos, o arranjo do questionário foi pensado com o objetivo de checar fatores que possam influenciar na percepção do grupo e contribuir com dados essenciais sobre a experiência linguística de cada participante. Logo, com a aplicação do questionário e os dados coletados os objetivos foram analisar a proficiência dos participantes, tanto a autodeclarada quanto a proficiência verificada em testes oficiais, para checar o quanto isso reflete nas ações voltadas à internacionalização que os programas já realizam bem como naquelas que estejam em processo de planejamento e desenvolvimento, na estrutura dos programas e no processo de internacionalização na instituição e, ainda, visualizar a presença dos idiomas nos programas analisados e a formação linguísticas dos participantes.

Na criação do questionário utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Res. CNS 196/96-VI.3. e), ou seja, documento elaborado pelo próprio pesquisador que garante ao participante o respeito aos seus direitos e proteção dos sujeitos da pesquisa. De acordo com o Ministério da Saúde e Conselho Nacional de Saúde (2002), o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) realiza a análise do TCLE e é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos (p.

11), além de contribuir para a qualidade da pesquisa e discutir o papel do estudo para o desenvolvimento institucional e social perante a comunidade.

Logo após a formulação do questionário e aprovação do comitê de ética, realizamos um estudo piloto com uma turma da área de Nutrição da Pós-Graduação da UFPel, com o intuito de testar o instrumento principal da pesquisa e, assim que considerado pronto, aplicar ao grupo analisado de forma online. A aplicação do estudo piloto teve um impacto positivo na construção do questionário e, a partir dos comentários realizados, conseguimos aperfeiçoá-lo em relação à versão inicial do documento, aplicá-lo aos docentes e discentes dos PPGs notas 5, 6 e 7 e, por fim, analisarmos os dados.

A análise de dados do estudo percorre três momentos: descrição, análise e interpretação (MAIA, 2020). Seguindo as normas da ABNT, a descrição é feita ao apresentarmos as respostas dos participantes de modo fiel, enquanto a análise é o momento na qual iremos agrupar as respostas relacionando as partes, sendo considerada a análise de conteúdo, ao cruzarmos perguntas e respostas a fim de verificarmos os objetivos do estudo e, por fim, na interpretação buscamos o sentido dos relatos e com ajuda da literatura proposta tentamos responder à pergunta da pesquisa.

Através do questionário aplicado, analisamos tanto a proficiência autodeclarada quanto a proficiência obtida em testes oficiais dos docentes e discentes da Pós-Graduação da UFPel notas 5, 6 e 7, conforme será exemplificado nos objetivos da pesquisa. Para tal, relacionamos os níveis de proficiência descritos pelo QECR aos níveis utilizados pela plataforma do Currículo Lattes dos participantes que não possuem nível de proficiência verificado em testes oficiais e utilizaram da proficiência autodeclarada para descreverem sua competência linguística. Ou seja, os níveis A1 e A2 foram equiparados ao nível básico, os níveis B1 e B2 ao intermediário e os níveis C1 e C2 ao avançado.

3.3 PARTICIPANTES

A partir do levantamento feito na Plataforma Sucupira do número de docentes e discentes dos Programas de Pós-Graduação na UFPel notas 5, 6 e 7, de acordo com a avaliação da CAPES, obtivemos um total de 11 programas. Após aplicação do questionário e um baixo número de respostas, realizamos um novo recorte contabilizando os Programas que alcançaram 10% das respostas no grupo de docentes e discentes (BAUMVOL, 2018), diminuindo o número de Programas para 5, sendo estes: PPG 5A (Linguística e Literatura),

PPG 5B (Ciência de Alimentos), PPG 6A (Odontologia), PPG 6B (Ciências Agrárias I) e PPG 7A (Saúde Coletiva). Os números adicionados nas nomenclaturas acima se referem às notas dos programas de acordo com a avaliação da CAPES, as letras A e B são utilizadas apenas para distinção e em parênteses referimos cada programa conforme sua área de avaliação identificada na Plataforma Sucupira.

Tabela 1 – Programas e notas

Programas	Notas
PPG 7A (Saúde Coletiva)	7
PPG 6B (Ciências Agrárias I)	6
PPG 6A (Odontologia)	6
PPG 5B (Ciência de Alimentos)	5
PPG 5A (Linguística e Literatura)	5

Fonte: Plataforma Sucupira em 2022

A partir do recorte dos programas que alcançaram 10% das respostas no questionário, o número total de participantes entre docentes, mestrandos e doutorandos contabilizou 642. O PPG 5A tem uma população total de 183, enquanto o PPG 5B e o PPG 6A possuem 122 e 153, respectivamente. Além disso, os PPGs 6B e 7A possuem 91 e 93 participantes, respectivamente, como mostrado na tabela abaixo.

Tabela 2 - Número de docentes, mestrandos e doutorandos dos PPGs analisados.

PROGRAMAS	DOCENTES	MESTRANDOS	DOCTORANDOS	TOTAL
PPG 7A (Saúde Coletiva)	28	20	45	93
PPG 6B (Ciências Agrárias I)	20	27	44	91
PPG 6A (Odontologia)	38	33	82	153
PPG 5B (Ciência de Alimentos)	19	38	65	122
PPG 5A (Linguística e Literatura)	27	82	74	183
Total	132	200	310	642

Fonte: Dados obtidos na Plataforma Sucupira em 2022

A escolha da população analisada se deu pelo fato de que, apesar de o processo de internacionalização estar presente em diferentes contextos, como no ensino básico, fundamental e superior, é na pós-graduação o ambiente que há um maior número de ações de internacionalização. Por isso, para que seja possível participar das ações propostas pela instituição, a comunidade acadêmica precisa apresentar documentos que provem os níveis de proficiência que possuem em uma ou mais idiomas. Como exemplo, conforme o edital nº 101/2020³⁹ do CAPES-PrInt/UFPel, para ingresso no processo seletivo interno de bolsas na modalidade de Professor visitante no Brasil, de responsabilidade da CAPES, os candidatos precisam alcançar e comprovar no mínimo o nível de proficiência B2, a partir do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR).

3.4 PROCEDIMENTOS

Para obtermos os níveis de proficiência autodeclarada e os resultados obtidos em testes de níveis de proficiência oficiais já realizados, trabalhamos com a aplicação de um questionário. A aplicação foi feita de forma virtual pela rapidez e acessibilidade e, também, por causa da Pandemia do COVID-19 que desde 2019 tem, infelizmente, gerado grandes problemas e perdas para humanidade. Chaer et al. (2011, p. 260) explicam que o “questionário é uma técnica que busca coletar informações da realidade” do grupo da pesquisa, tendo como vantagens, de acordo com Gil (2002, p. 128-129), o fato de “atingir um elevado número de pessoas, implicar menores gastos com pessoal, garantir o anonimato das respostas, permitir que as respondam no momento que acharem propício e, ainda, não expõe os pesquisadores a influência de opiniões”.

O questionário é formado por perguntas fechadas, de múltipla escolha e escala *Likert*. Conforme Chaer et al. (2011), nas perguntas fechadas os participantes escolhem a melhor alternativa em relação às próprias experiências, enquanto nas perguntas de múltipla escolha ou dicotômicas, duas opções são apresentadas e os participantes devem escolher apenas uma, ou seja, “a exemplo de: sim ou não; favorável ou contrário” (p. 262), dependentes, em conformidade com a resposta dada a uma questão, “o investigado passará a responder uma ou outra pergunta, havendo perguntas que apenas serão respondidas se uma anterior tiver determinada resposta” (p. 262), e por escalas utilizando a escala *Likert* (FREIXO, 2010).

³⁹ Edital nº 101/2020 para professor visitante no Brasil – Projeto Institucional de Internacionalização da UFPel – PrInt/UFPel disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/print/files/2020/10/Edital-101-PVB.pdf>>

As perguntas estão divididas em temas e organizadas em sete seções. A primeira seção contém as informações gerais dos participantes a partir de dados sociodemográficos, a segunda seção foi condicionada, direcionada aos docentes ou discentes, e questiona a opinião dos participantes em relação ao processo de internacionalização, e a terceira seção trata de questões relacionadas ao apoio administrativo dado pela universidade. A quarta seção aborda as ações de internacionalização encontradas na instituição, com objetivo de verificarmos o contato dos participantes da pesquisa com as ações presentes, e a quinta seção é sobre a percepção do grupo em relação à sua própria competência linguística em idiomas a partir da proficiência autodeclarada, para que possamos analisar a percepção dos participantes que não possuem comprovação de testes de proficiência oficiais sobre o conhecimento em idiomas. Ainda, a sexta seção é referente aos testes de proficiência oficiais, com objetivo de verificarmos os níveis de proficiência oficiais em idiomas dos participantes que já realizaram algum exame e, por fim, a sétima seção é sobre a formação linguística do grupo analisado para visualizarmos a relação dos participantes com idiomas.

O questionário foi enviado para os docentes e discentes dos programas analisados da Pós-Graduação da UFPel em junho de 2022 e em meados de julho de 2022 obtivemos o maior número de respostas recebidas virtualmente. Em um primeiro momento realizamos um levantamento sobre o número de docentes e discentes dos PPGs notas 5, 6 e 7, realizada na Plataforma Sucupira para que pudéssemos enviar o questionário para o número total de participantes. Logo após, enviamos o questionário para 1.458 pessoas e, apesar de termos alcançado um número expressivo de docentes e discentes, obtivemos um total de 145 respostas. Com isso, optamos por realizar um segundo recorte, o qual abrangeu os programas que alcançaram 10% das respostas tanto no grupo de docentes quanto no grupo de discentes sendo um total de 642 participantes e 101 respostas analisadas. A justificativa do recorte se deu pelo baixo número de respostas recebidas, e se pautou em pesquisas que comprovam que uma aplicação de questionário considerada boa alcança entre 10% a 35% de respostas (BAUMVOL, 2018; LEEDY E ORMOND, 2016) por conta de fatores como tamanho, tópico e relevância.

3.5 COLETA DE DADOS

Após a aplicação do questionário, procuramos organizar o material coletado e verificamos um total de 145 respostas de um público de 1.458. Logo, o recorte feito para análise de dados e objetivos da pesquisa se pautou nos Programas de Pós-Graduação que

alcançaram 10% de respostas tanto de docentes quanto de discentes, separadamente. A partir disto, o recorte da pesquisa se deu sobre os PPGs que obtiveram essa porcentagem de respostas entre discentes e docentes, sendo estes o PPG 5A (Linguística e Literatura), PPG 5B (Ciência de Alimentos), PPG 6A (Odontologia), PPG 6B (Ciências Agrárias I) e PPG 7A (Saúde Coletiva), com notas avaliadas pela CAPES de 5, 6 e 7, respectivamente, contabilizando um total de 101 respostas.

Para a categorização dos dados lavemos em consideração o fato de irmos além das categorias, como afirmam André e Ludke (1986),

a categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (p. 49).

Logo, para tabulação e apresentação dos dados obtidos utilizamos o editor de planilhas do Excel para organizar as informações recebidas através de gráficos e análises comparativas, a fim de estabelecermos conexões com o perfil dos participantes e suas respectivas respostas.

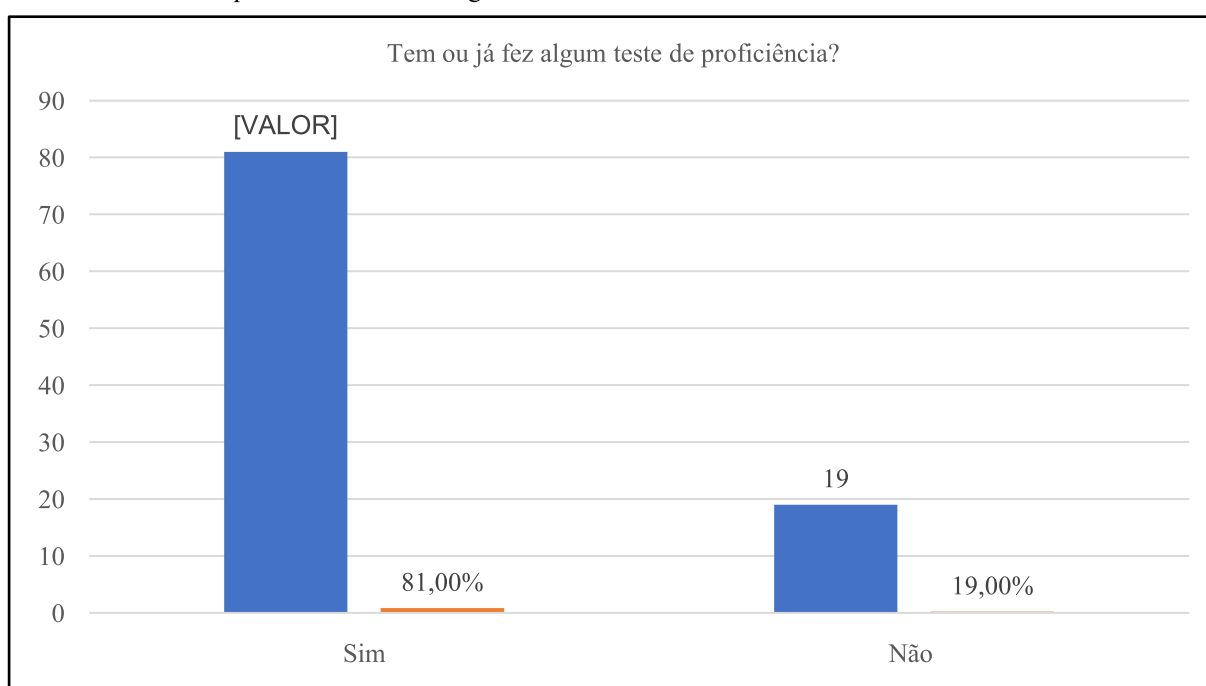
A partir dos objetivos estipulados no estudo, buscamos realizar a análise quantitativa de uma pesquisa qualitativa, a teorização de dados a partir da percepção, a comparação e especulação sobre as relações presentes no estudo, checamos o valor verdadeiro, ou seja, se as descobertas traduzem a realidade dos participantes e, ainda, observamos a capacidade de generalização, como sendo em que nível é possível se generalizar para além dos indivíduos participantes. Com isso, na próxima seção apresentamos as análises realizadas a partir dos objetivos do estudo e discussões pautadas nos dados obtidos e nos conceitos gerais discutidos nas seções anteriores.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Como objetivo geral, buscamos identificar a proficiência dos discentes e docentes da Pós-Graduação da UFPel, a partir da proficiência autodeclarada e da verificada em testes oficiais, e quanto isso reflete nas ações voltadas à internacionalização que os PPGs já realizam, bem como naquelas que eventualmente estejam em processo de planejamento e desenvolvimento, na estrutura dos programas e no processo de internacionalização da instituição.

A importância do conhecimento de idiomas para a internacionalização se dá a partir de diversos pontos como, no acesso à informação (FINARDI; TYLER, 2015), na circulação de produções acadêmicas e do processo no ensino superior (FINARDI; ORTIZ, 2015), no papel das línguas adicionais nas políticas linguísticas (FINARDI, 2014). Além disso, como afirma Finardi e Tyler (2015), há a necessidade do conhecimento de um idioma para o acesso de informações *online* e, conseqüentemente, o contato com um mundo mais globalizado. Para isso, em geral, observamos que 81% dos participantes afirmaram já ter realizado algum teste de proficiência oficial enquanto 19% ainda não realizou.

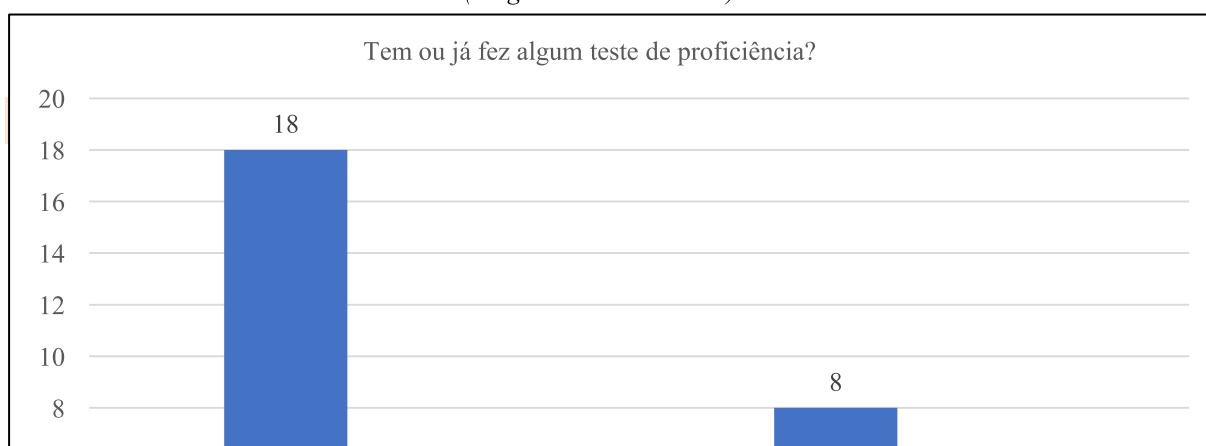
Gráfico 1 – Teste de proficiência nos 5 Programas analisados



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

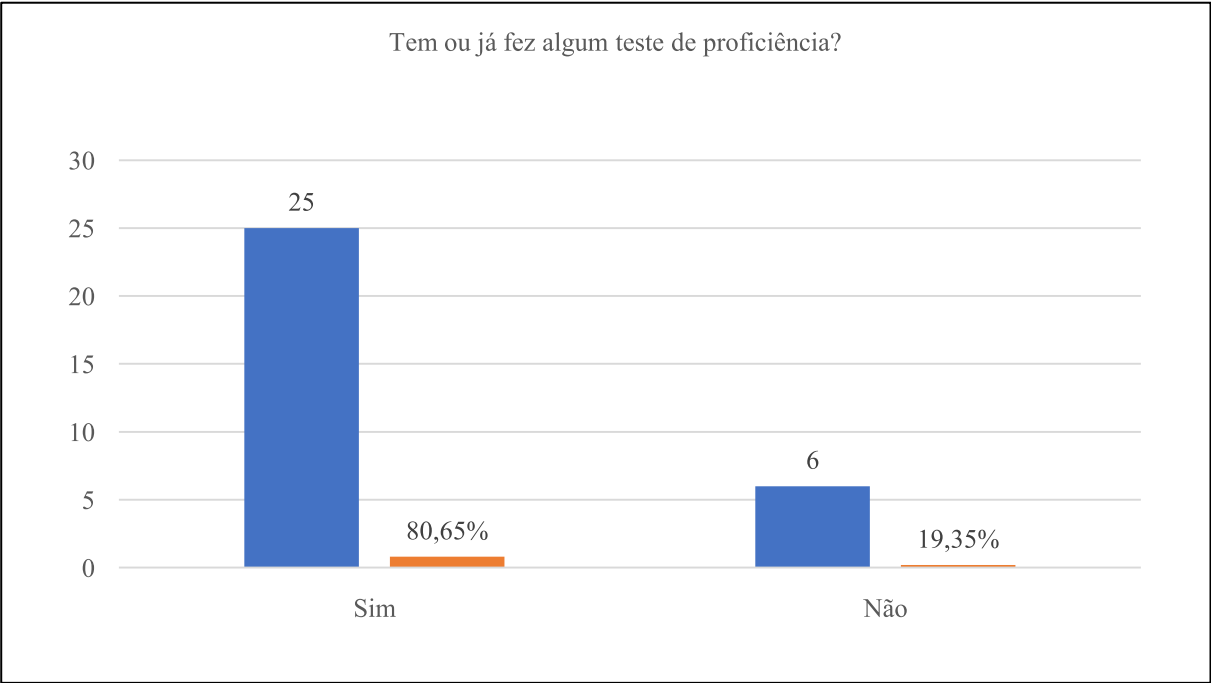
Para analisarmos os 5 PPGs em relação à verificação de testes de proficiência oficiais, optamos por analisar quais programas alcançaram a média de 50% de docentes e discentes que possuem nível de proficiência identificados em testes padronizados. Logo, vemos que todos os PPGs possuem uma porcentagem maior que 50% de participantes que já realizaram testes de proficiência oficiais, conforme gráficos abaixo.

Gráfico 2 – Teste de Proficiência PPG 5A (Linguística e Literatura)



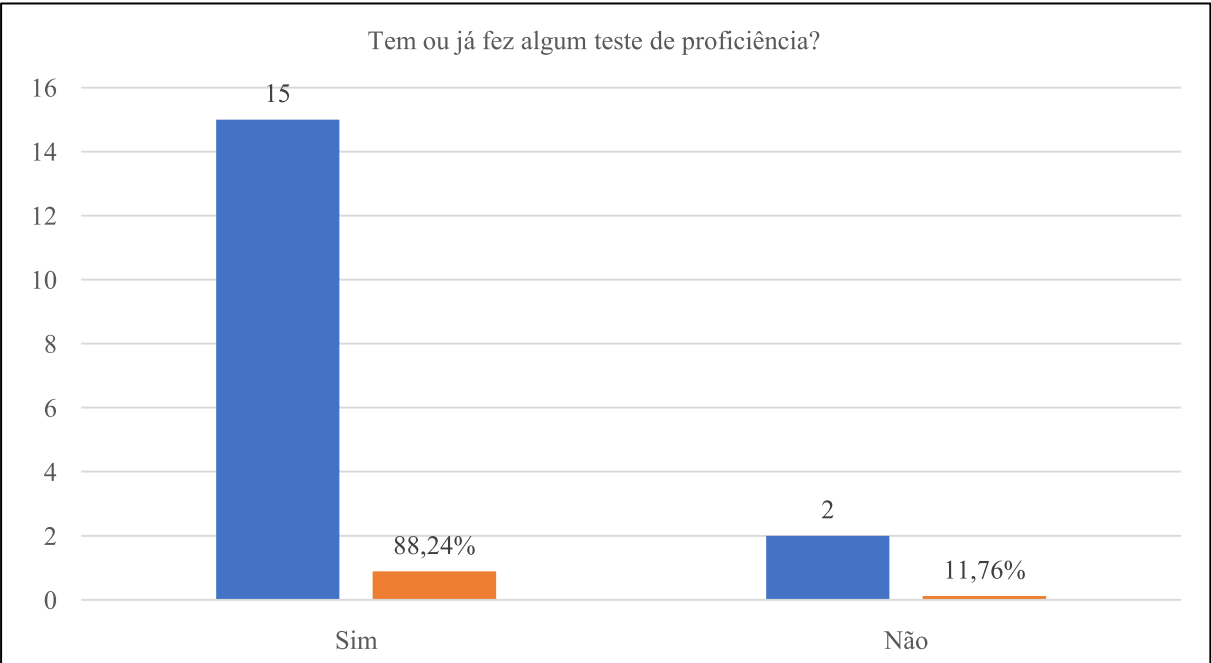
Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Gráfico 3 – Teste de Proficiência PPG 5B (Ciência de Alimentos)



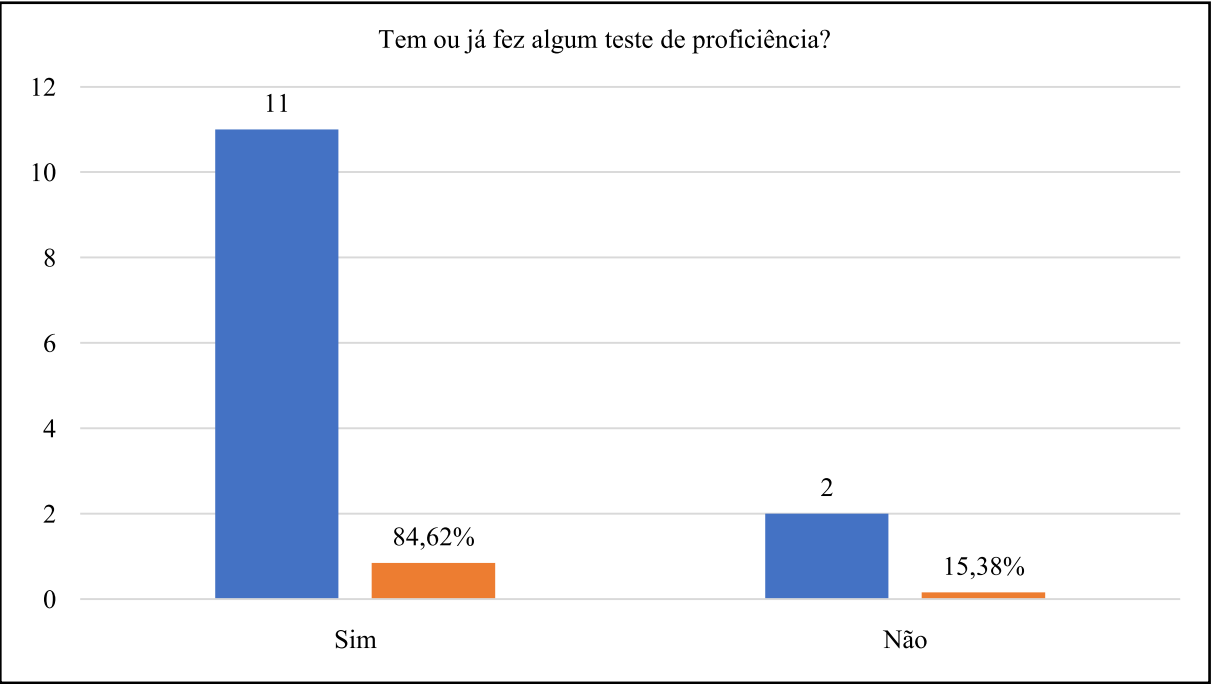
Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Gráfico 4 – Teste de Proficiência PPG 6A (Odontologia)



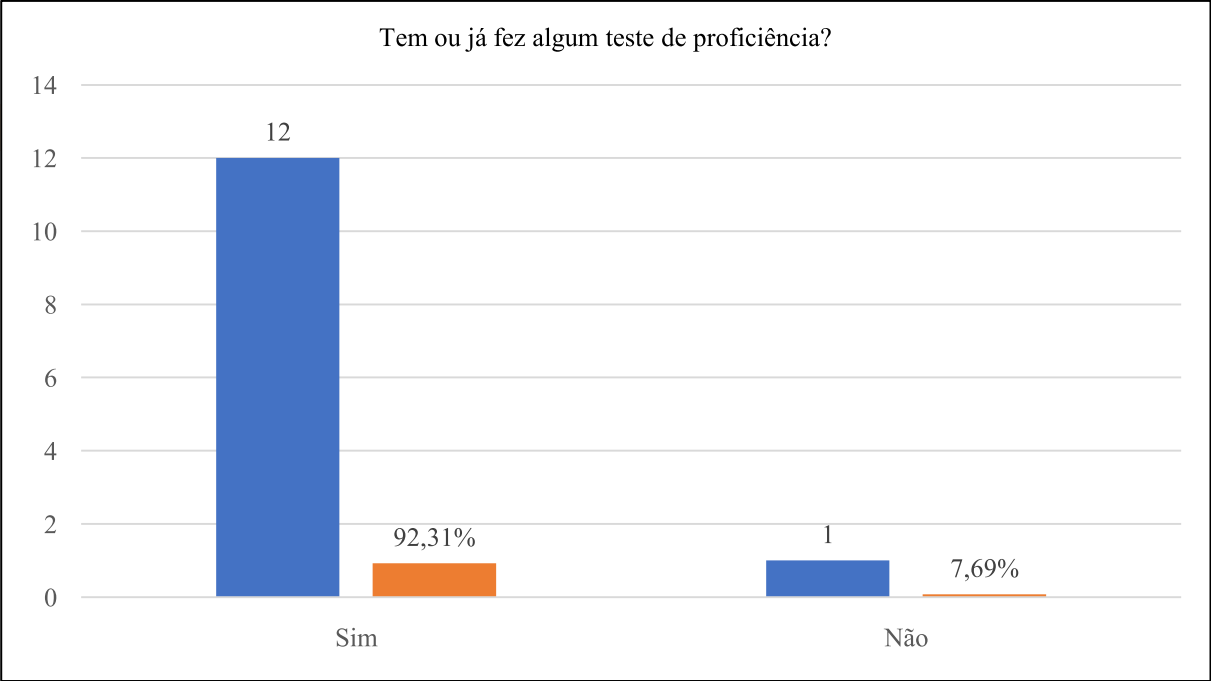
Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Gráfico 5 – Teste de Proficiência PPG 6B (Ciências Agrárias I)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Gráfico 2 – Teste de Proficiência PPG 7A (Saúde Coletiva)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Logo, imaginamos que os docentes e discentes possuem uma conscientização sobre a importância dos testes de proficiência, bem como das línguas adicionais no setor da educação superior. A realização dos testes pode ter se dado espontaneamente a partir da oferta gratuita realizada pelo Idiomas Sem Fronteiras (IsF) para todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no modelo oficial TOEFL ITP entre o período de 2014 e 2018. Os testes foram ofertados para a comunidade com o objetivo de medir a proficiência dos participantes e, a partir disso, auxiliar programas de mobilidade na certificação e seleção de seus candidatos, tendo o foco nas habilidades de compreensão auditiva, estrutura e expressão escrita.

A realização de testes também pode ter se dado para o ingresso em Programas de Pós-Graduação, já que há a necessidade de apresentar comprovação de proficiência⁴⁰ em ao menos um idioma (especificamente em língua inglesa em alguns casos) no mestrado e duas línguas no doutorado. Tal exigência está de acordo com o Regimento Geral dos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu da UFPel⁴¹ (2015), que declara, no artigo 32: “será exigida do aluno competência em leitura em pelo menos uma língua adicional, de acordo com a estrutura curricular de cada curso”. Além disso, a partir da análise dos regimentos de cada PPG, vemos uma predominância da língua inglesa tanto em nível de mestrado quanto de doutorado, sendo os PPGs 5A (Linguística e Literatura), 5B (Ciência de Alimentos) e 6B (Ciências Agrárias I) exceções, ao requererem comprovação de um idioma, e não especificarem o idioma em nível de doutorado, respectivamente.

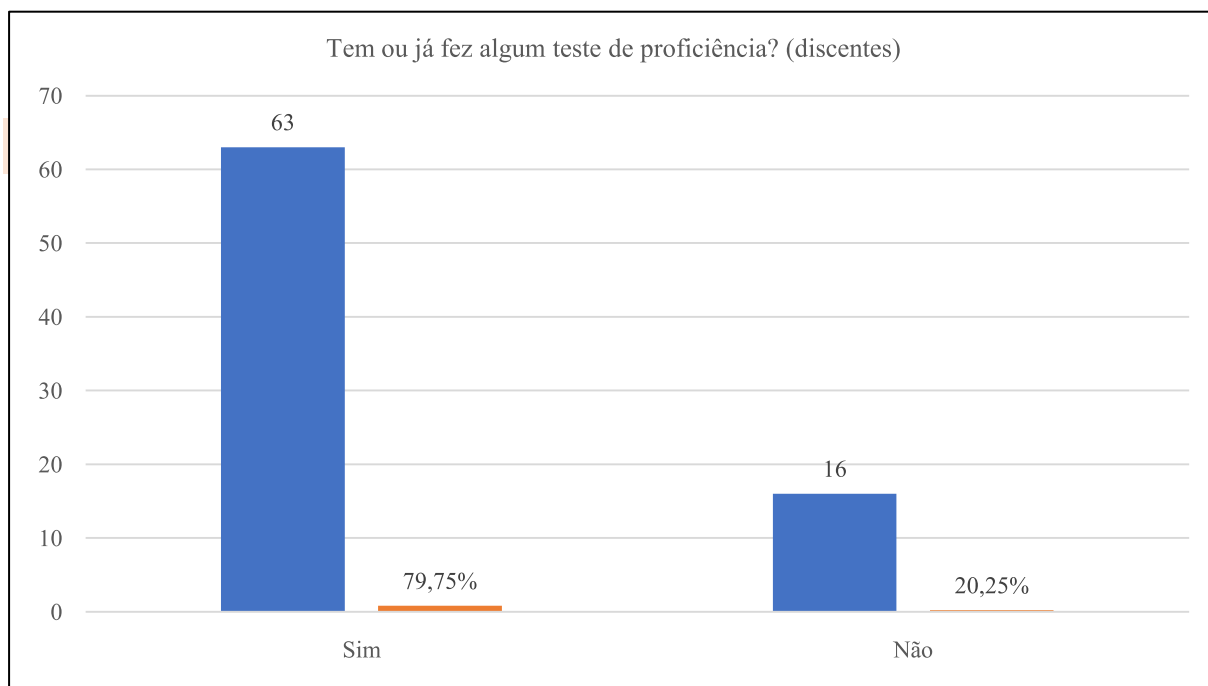
Além disso, a realização de testes de proficiência oficiais pode ter sido feita por ser um requisito para que docentes e/ou discentes consigam, como exemplo, uma bolsa na modalidade de doutorado sanduíche e capacitação de curta duração. Conforme edital Nº 41/2017 do CAPES-PrInt (2019), verificamos que o nível de proficiência mínimo para tais ações é B2, o qual deve ser comprovado para que a mobilidade acadêmica seja realizada, apesar de nem todos os programas analisados fazerem parte do CAPES-PrInt como é o caso do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Logo, ao analisarmos a porcentagem do grupo de discentes e docentes que já realizaram algum teste oficial, separadamente, vemos

⁴⁰ A proficiência requisitada pode ser obtida apenas através de testes de leitura.

⁴¹ Link para o Regimento Geral dos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu da UFPel:
<https://wp.ufpel.edu.br/ppgmet/files/2017/03/regimento_geral_UFPEL_stricto_sensu.pdf>

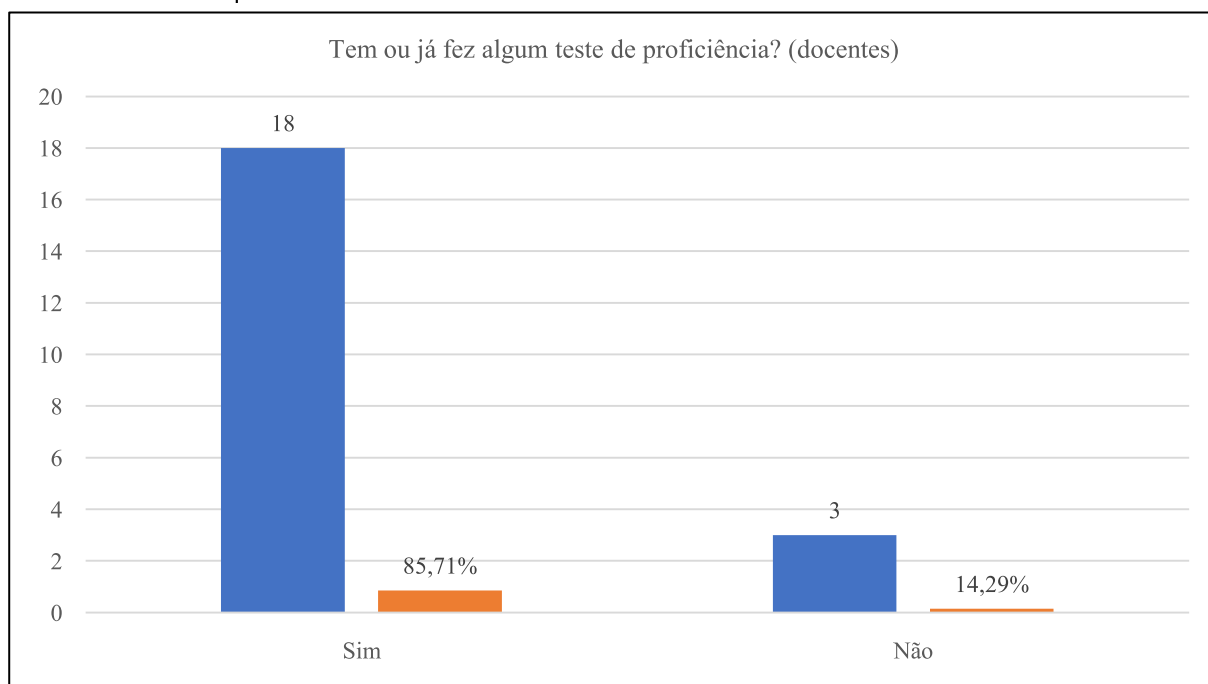
que ambos os grupos contabilizam uma porcentagem acima de 70% para a verificação da proficiência em testes padronizados, conforme gráficos abaixo.

Gráfico 3 – Teste de proficiência de discentes



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Gráfico 4 – Teste de proficiência de docentes

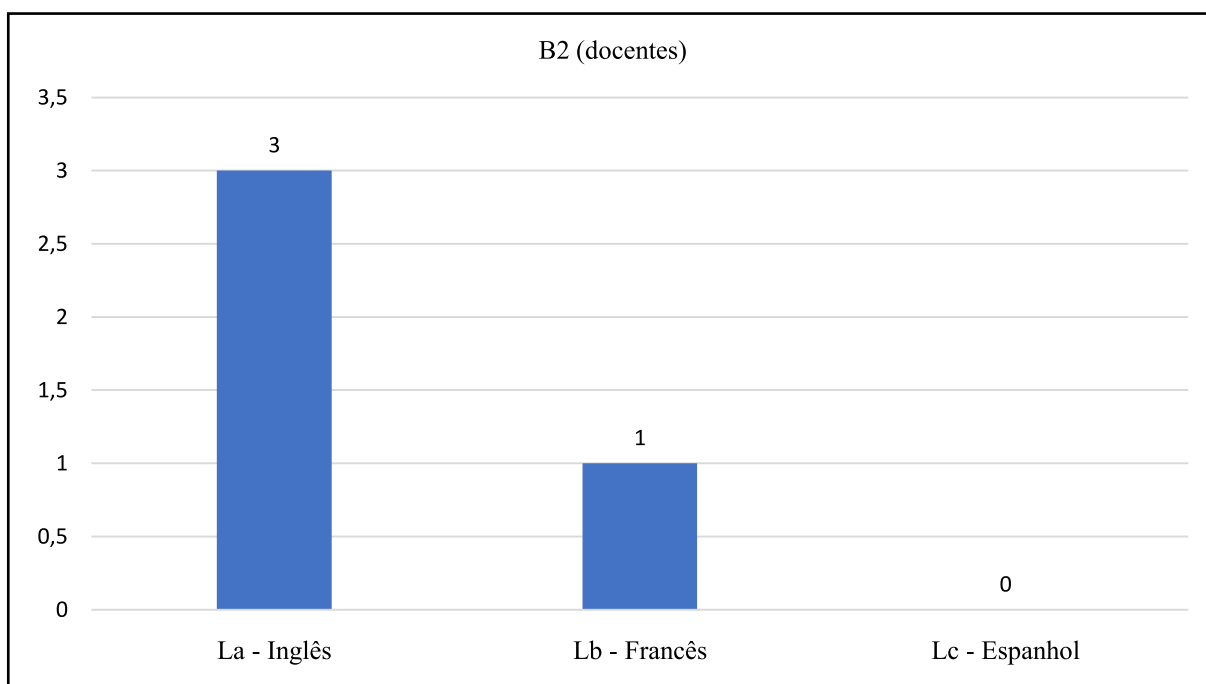


Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Com isso, observamos que o percentual de quem já realizou testes de proficiência oficiais é alto entre discentes e docentes e todos os programas alcançaram uma média acima de 50% entre os participantes, além de uma maior porcentagem presente no grupo de docentes (85,71%). Vemos a presença de uma conscientização em relação aos testes padronizados e aos idiomas, já que a comprovação do conhecimento em línguas adicionais é solicitada em diversas ações de internacionalização e nos programas de Pós-Graduação.

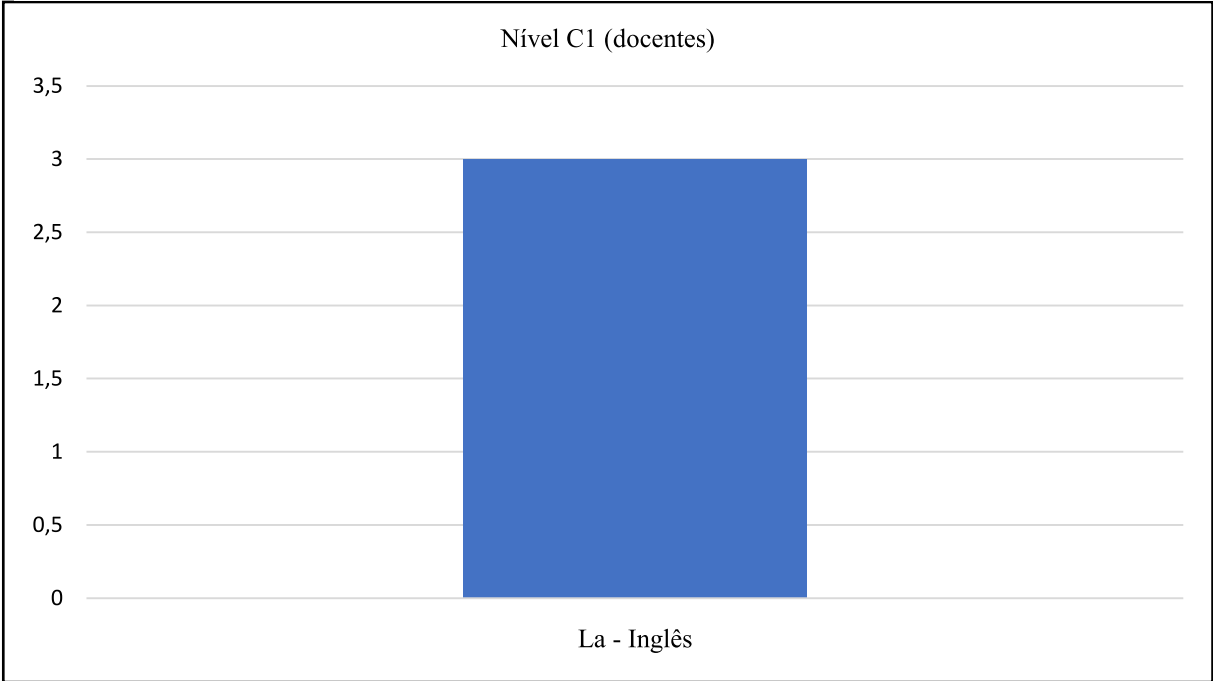
Para que possamos verificar o quanto a proficiência do grupo reflete nas ações de internacionalização presentes nos programas e na instituição, buscamos investigar os níveis de proficiência dos grupos de docentes e discentes que afirmaram já ter realizado algum teste oficial. Logo, identificamos que nos docentes há uma maior presença dos níveis intermediário e avançado sendo equiparados, a partir do QECR, pelos níveis B1/B2 e C1/C2, enquanto nos discentes, os níveis básico e intermediário, respectivamente equiparados aos níveis A1 e B1, são as opções que possuem mais respostas conforme gráficos abaixo.

Gráfico 5 – Nível de proficiência B2 em testes oficiais do grupo de docentes.



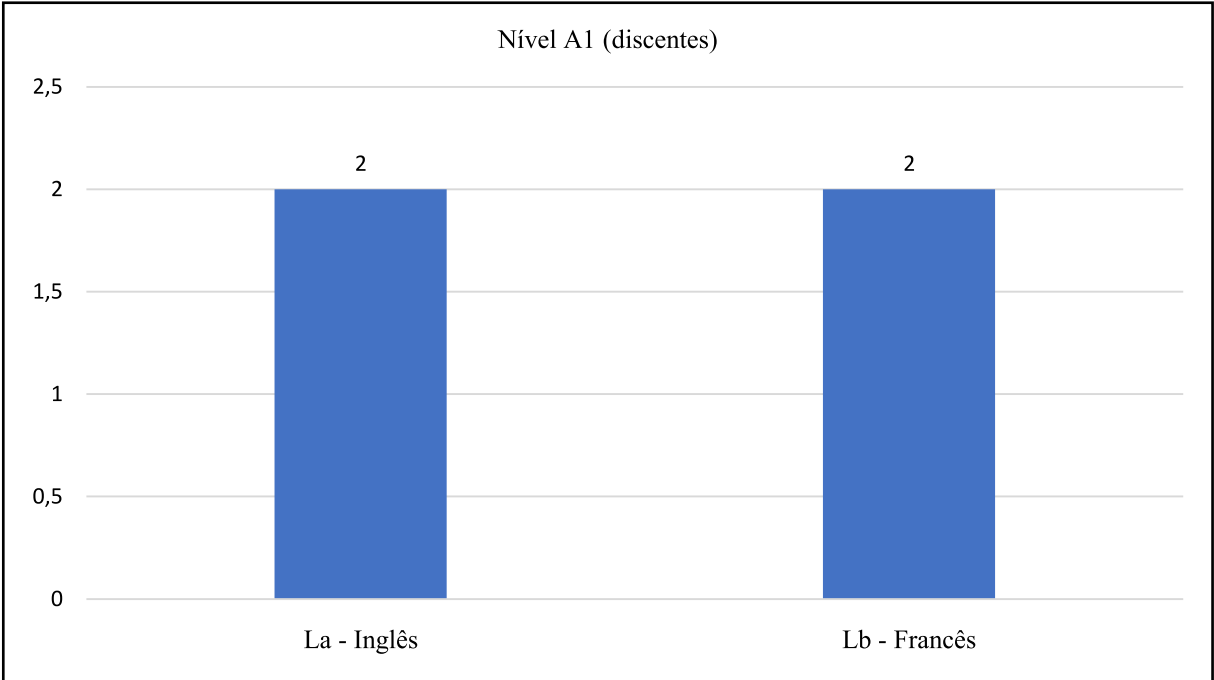
Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Gráfico 10 – Nível de proficiência C1 em testes oficiais do grupo de docentes.



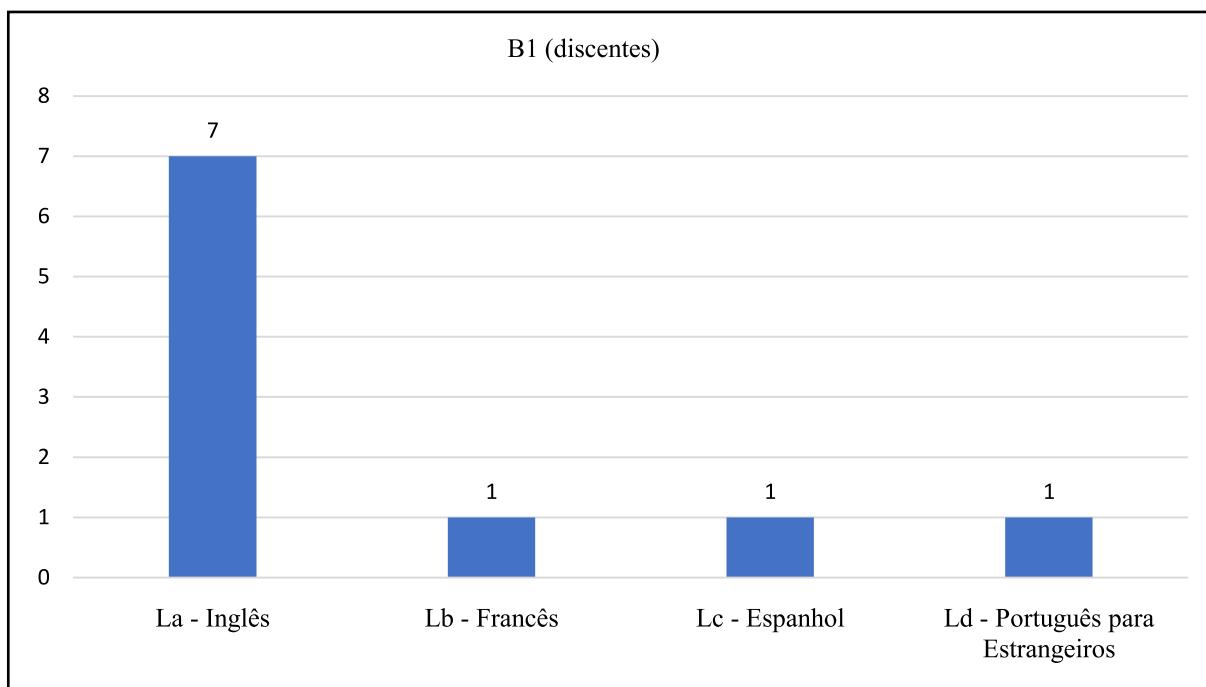
Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Gráfico 11 – Nível de proficiência A1 em testes oficiais do grupo de discentes.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Gráfico 12 – Nível de proficiência B1 em testes oficiais do grupo de discentes



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Portanto, verificamos que os docentes estão mais próximos de serem considerados falantes proficientes se comparados aos discentes que alcançaram níveis A1 e B1. Logo, este fato pode contribuir diretamente para a diferença de envolvimento dos grupos em ações de internacionalização e contato com diferentes idiomas no contexto local, já que os níveis obtidos pelos discentes podem não ser suficientes para determinadas ações de internacionalização, como programas de curta duração, trabalhos voluntários, diplomação dupla, entre outras e, até mesmo, para a compreensão de disciplinas ministradas em outro idioma em seus respectivos programas.

Além disso, o alcance de maiores níveis de proficiência dos docentes pode se relacionar à internacionalização da pesquisa, conforme afirma (SANTIN et al., 2016), a partir dos esforços realizados para sistematizar e internacionalizar a atividade científica do país através da pós-graduação. A crescente valorização da internacionalização dos periódicos brasileiros é vista através da utilização de outro idioma, publicações em periódicos estrangeiros, a presença de autores estrangeiros como editores vinculados e a indexação de

dados internacionais, fatores nas quais os docentes poderiam ter um alcance mais efetivo pelo conhecimento e maiores níveis de proficiência em outro idioma e a prática através da colaboração internacional na qual traz uma maior visibilidade para os periódicos.

A obtenção de um nível acima do B1 pelos docentes facilita a realização de algumas ações voltadas à internacionalização por atingirem o nível mínimo de proficiência geralmente requisitado para tal fim, enquanto um número elevado de discentes enfrentaria o problema da barreira linguística ao não atingir o nível mínimo proposto pela CAPES, para, por exemplo, a participação no PDSE (Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior). Ou seja, se dermos foco nas ações de mobilidade acadêmica, a lacuna vista no conhecimento de uma língua adicional faria com que alguns discentes, mesmo atingindo outros requisitos essenciais para mobilidade, não possam participar da seleção de bolsistas para estudar em outros países.

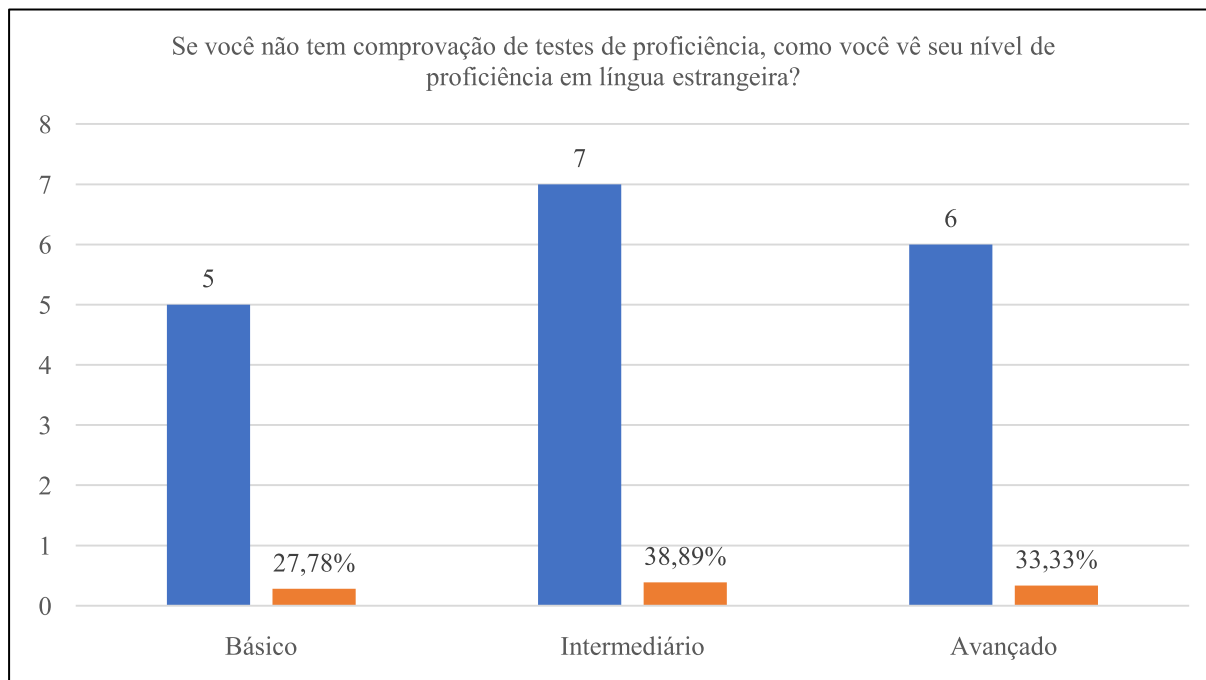
A partir disto, com o enfrentamento de uma barreira linguística, os programas de Pós-Graduação analisados poderiam sofrer com o impacto relacionado à pouca procura às ações de mobilidade acadêmica pelo baixo nível de conhecimento em idiomas e, consequentemente, fazer com que os programas e a própria instituição sejam considerados pouco internacionalizados. Além disso, a lacuna na proficiência em idiomas poderia trazer impactos para os Programas que fomentam a Internacionalização em Casa (IeC) ao implantar disciplinas em línguas adicionais nos currículos, já que alguns discentes poderiam se sentir despreparados e, com isso, terem um baixo rendimento acadêmico, inclusive, evitando a realização de tais disciplinas. E, ainda, a barreira linguística poderia influenciar diretamente no acolhimento e na inclusão social de alunos estrangeiros que, inevitavelmente, precisariam utilizar seu idioma materno quando a comunicação no idioma local se tornasse difícil.

Logo, podemos observar que os níveis de proficiência obtidos pelos docentes são considerados níveis intermediário e avançado enquanto os níveis obtidos pelos discentes estariam entre os níveis básico e intermediário. Os dados comprovam que os discentes poderiam enfrentar uma barreira linguística por não alcançarem o nível mínimo para realização de algumas ações de internacionalização, como as citadas anteriormente, o que influenciaria na baixa procura de atividades que exigem conhecimento intermediário/avançado em idiomas e comprovação mínima de nível de proficiência B2. Enquanto os docentes, ao alcançarem o nível B2 em testes e/ou níveis avançados, não enfrentariam as mesmas dificuldades em relação à proficiência.

Como citado anteriormente, optamos por analisar a proficiência autodeclarada dos docentes e discentes como uma saída para a pouca quantidade estimada de pessoas com testes

oficiais. A partir disso, verificamos que houve uma maior porcentagem dos níveis B1 e B2, a partir do QECR, equiparados ao nível intermediário conforme gráfico abaixo.

Gráfico 13 – Proficiência autodeclarada



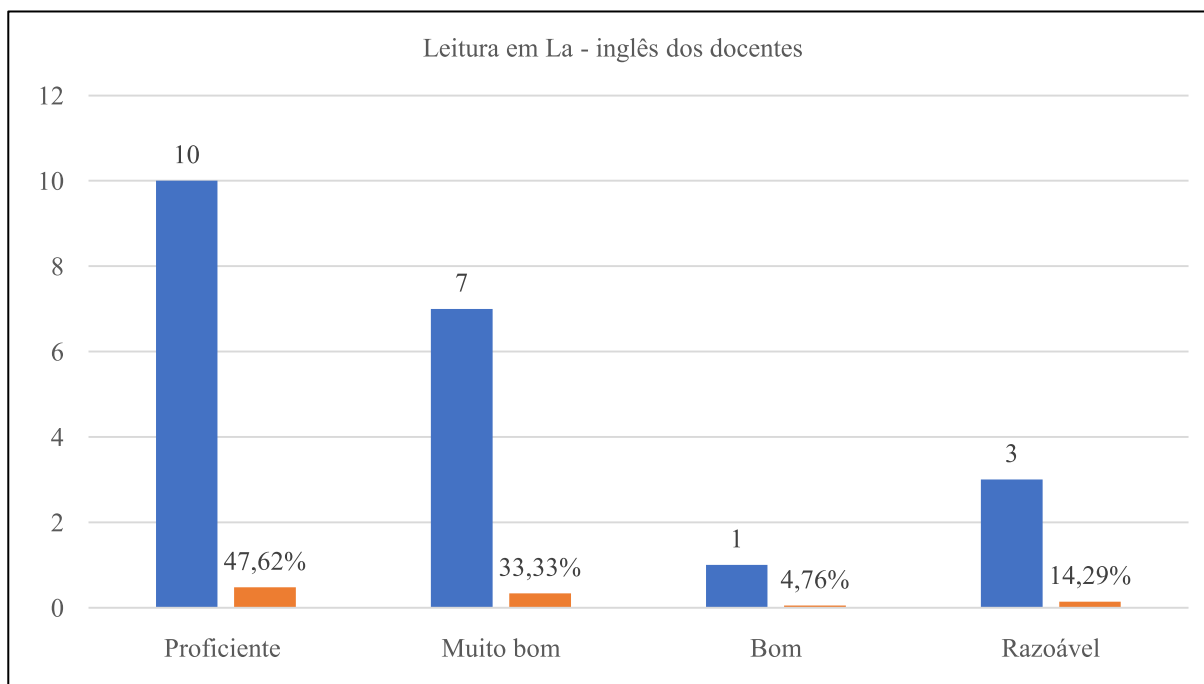
Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

A partir do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), os 38,89% dos participantes que se autodeclararam com um nível de proficiência intermediário são considerados utilizadores independentes. Ou seja, o utilizador que alcançar nível B1 é capaz de: 1) entender questões principais quando utilizada uma linguagem clara e tópicos familiares para o indivíduo, 2) conseguir produzir um discurso simples e 3) lidar com a maioria das situações em que se fala a língua-alvo. Já o utilizador com nível B2 é capaz de compreender ideias de textos complexos, conseguir se comunicar com um certo grau de espontaneidade e se expressar de forma clara.

Ao autodeclararem sua competência linguística em uma escala de 1 a 6, sendo os números equiparados às nomenclaturas “muito baixo, baixo, razoável, bom, muito bom e proficiente”, a partir das habilidades presentes no aprendizado de idiomas (leitura, escrita, compreensão auditiva e produção oral), vemos que, no grupo de docentes, a leitura na La – inglês é a habilidade com maior porcentagem no nível proficiente enquanto 47,62% dos docentes veem a produção oral com a maior porcentagem no nível “razoável”. Conforme

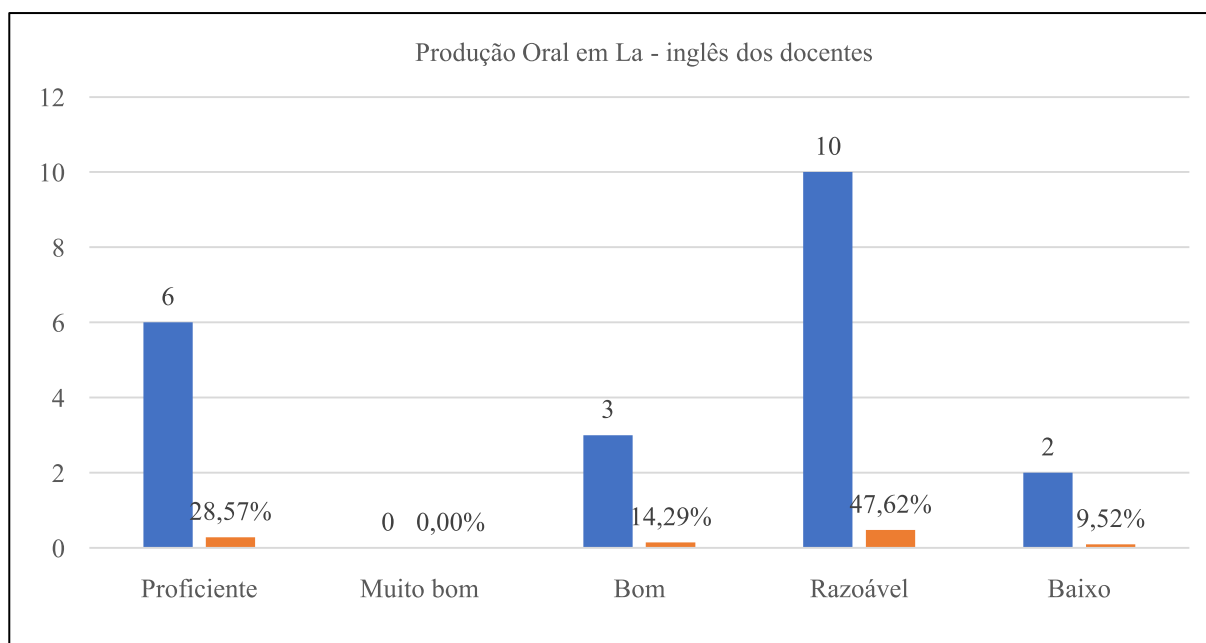
gráficos abaixo, vemos que a porcentagem de docentes que se declaram proficientes na leitura e com nível razoável na produção oral é de 47,62%.

Gráfico 14 – Nível de proficiência autodeclarada na leitura em La – inglês dos *docentes*.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

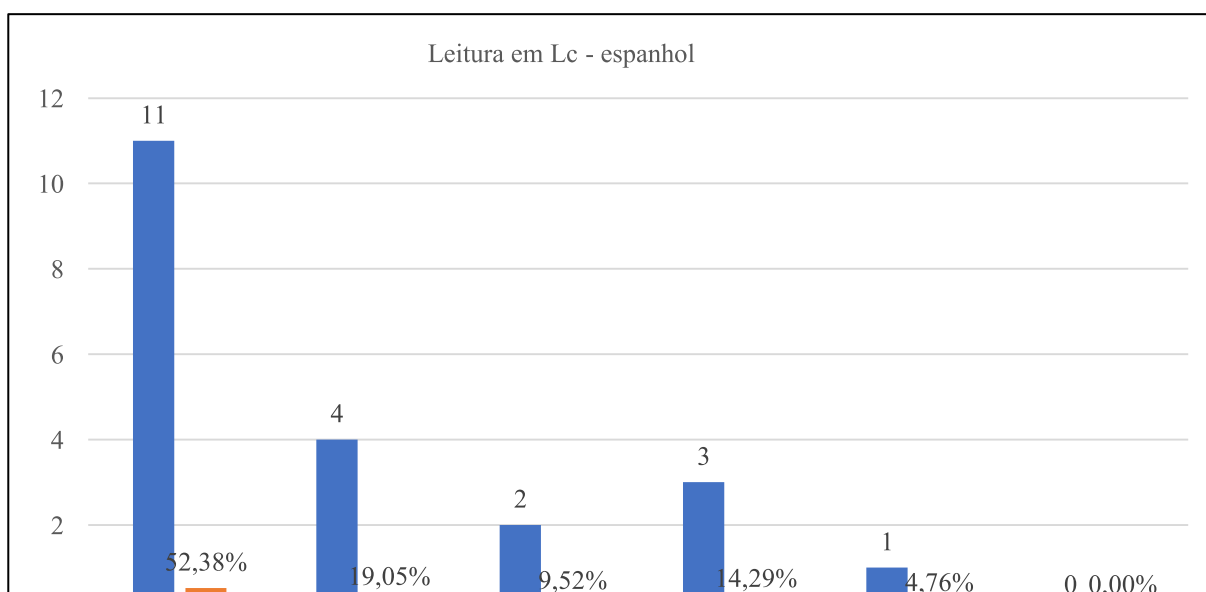
Gráfico 15 – Nível de proficiência autodeclarada na compreensão oral em La – inglês dos *docentes*.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Diferentemente da avaliação da proficiência em La, os docentes acreditam ter um nível “muito baixo” de conhecimento na Lb – francês em todas as habilidades, tendo a escrita e a compreensão oral a maior porcentagem encontrada (76,47%). Enquanto na Lc – espanhol, de forma similar a La, a maior porcentagem (52,38%) se refere ao nível “proficiente” em leitura, seguido da compreensão auditiva no nível “muito bom” e escrita no nível “bom”. Logo, é possível observar que a habilidade de leitura na La e na Lc (52,38%) alcança o maior nível de proficiência, o que mostra que o grupo busca se qualificar através da leitura em língua adicional tendo uma maior competência linguística se comparada com as outras habilidades analisadas. Tal dado está condizente com práticas relacionadas ao âmbito acadêmico como ler artigos e livros publicados em outras línguas, além de ressaltar a importância do inglês em diversas áreas.

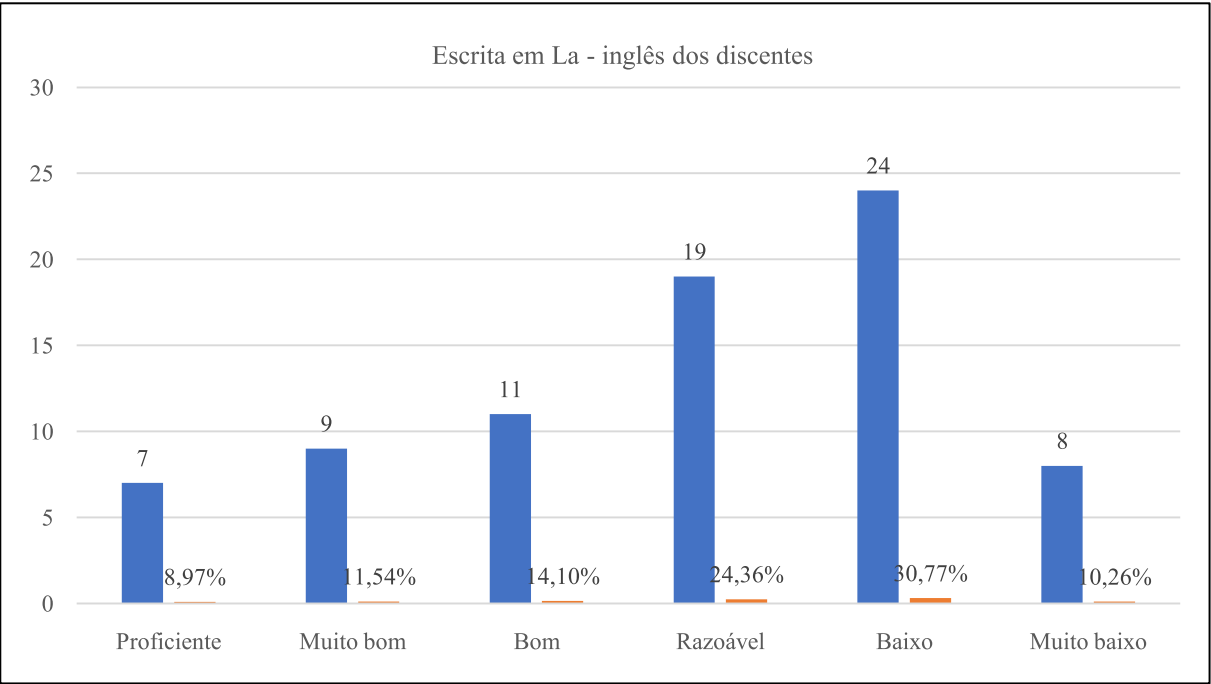
Gráfico 16 – Nível de proficiência autodeclarada na leitura em Lc – espanhol dos *docentes*.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

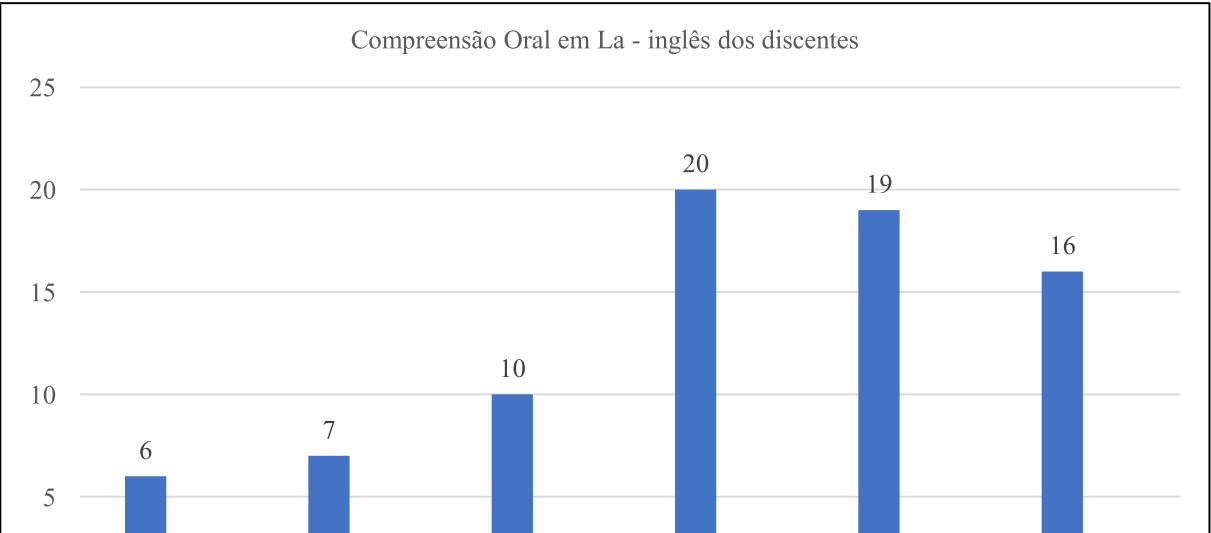
Já no grupo de discentes, vemos que, apesar do espaço dado à língua inglesa no setor da educação, os participantes acreditam ter níveis “razoável/baixo” nas habilidades de escrita, compreensão auditiva e compreensão oral, enquanto na leitura verificamos o nível “bom”.

Gráfico 17 – Nível de proficiência autodeclarada na escrita em La – inglês dos *discentes*.



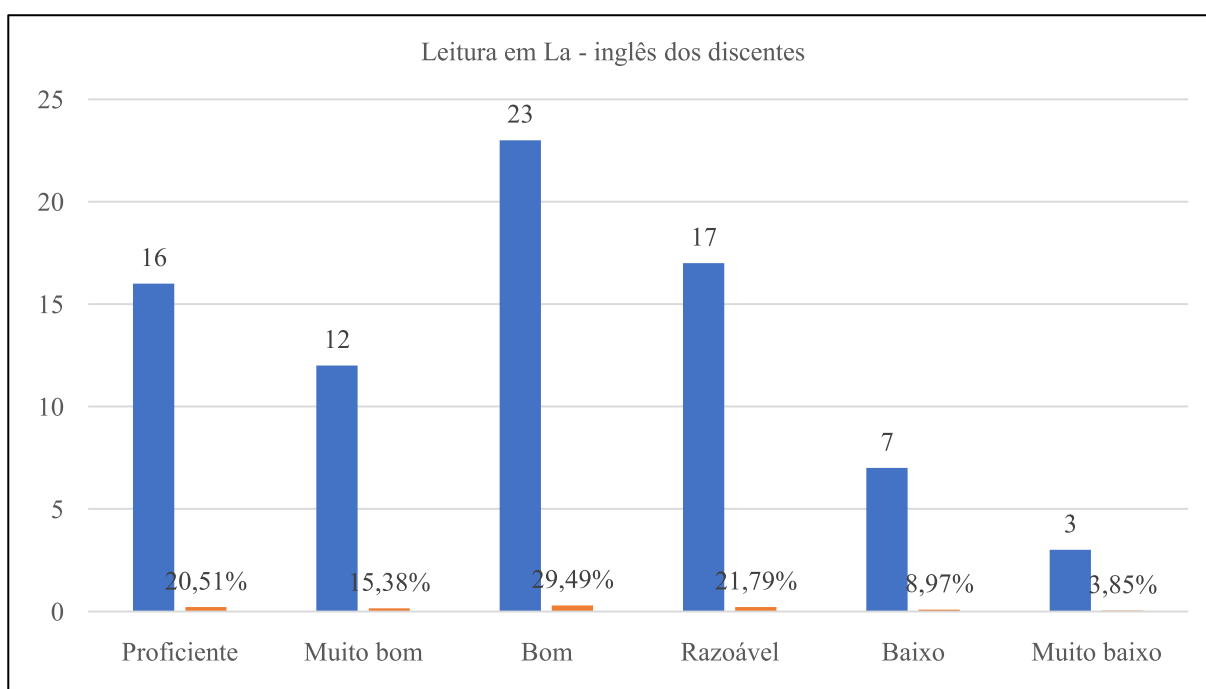
Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Gráfico 18 – Nível de proficiência autodeclarada na compreensão oral em La – inglês dos *discentes*.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

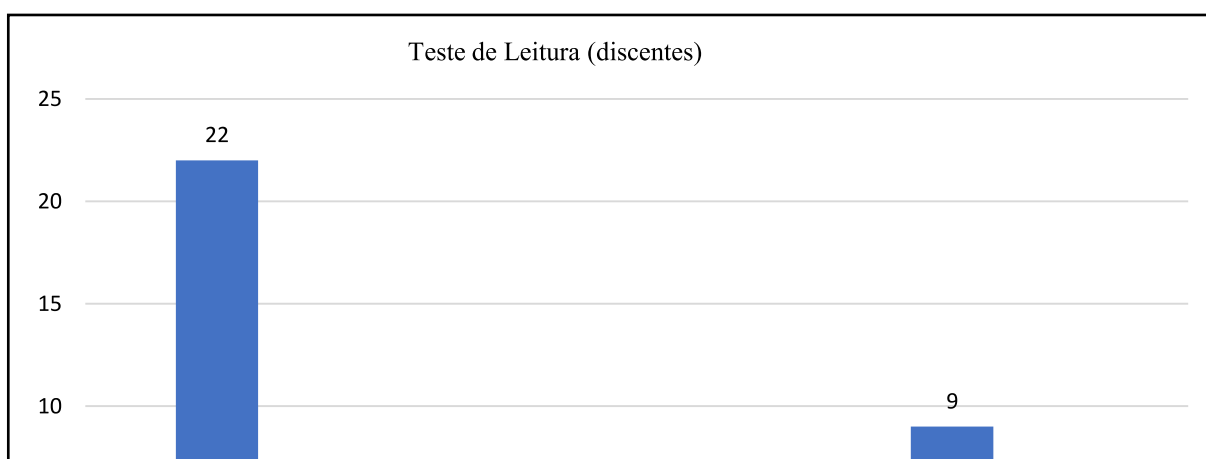
Gráfico 19 – Nível de proficiência autodeclarada leitura em La – inglês dos *discentes*.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Logo, observamos que o foco dado à leitura, como analisado no grupo de docentes, se repete. Porém, apesar da similaridade do foco na leitura, ao verificarmos quais foram os testes oficiais já realizados anteriormente, vemos que apenas dois docentes assinalaram a realização de um teste de leitura na La enquanto 22 discentes (68,75%) afirmaram ter realizado este teste na La e 28,13% na Lc.

Gráfico 20 – Teste de Leitura dos *discentes*.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

A partir do número de respostas assinaladas no questionário, vemos que há uma maior relevância da habilidade de leitura em idiomas para os discentes, enquanto apenas dois docentes afirmaram no questionário a realização de testes de leitura. Logo, acreditamos que esses dados se relacionam com a baixa proficiência do grupo de discentes, se comparados com os docentes, e a busca pela comprovação na habilidade que os participantes acreditam ter um desempenho melhor. A partir disso, muito alunos optam pela realização de testes de proficiência em leitura em idiomas, como visto na aplicação dos TCLLE na UFPel, que tem por finalidade medir a capacidade de leitura e compreensão de textos dos participantes. Os testes são ofertados em alemão, espanhol, francês e inglês, sendo a nota mínima para validação dos TCLLE atribuída por cada Programa de Pós-Graduação conforme seus regimentos internos.

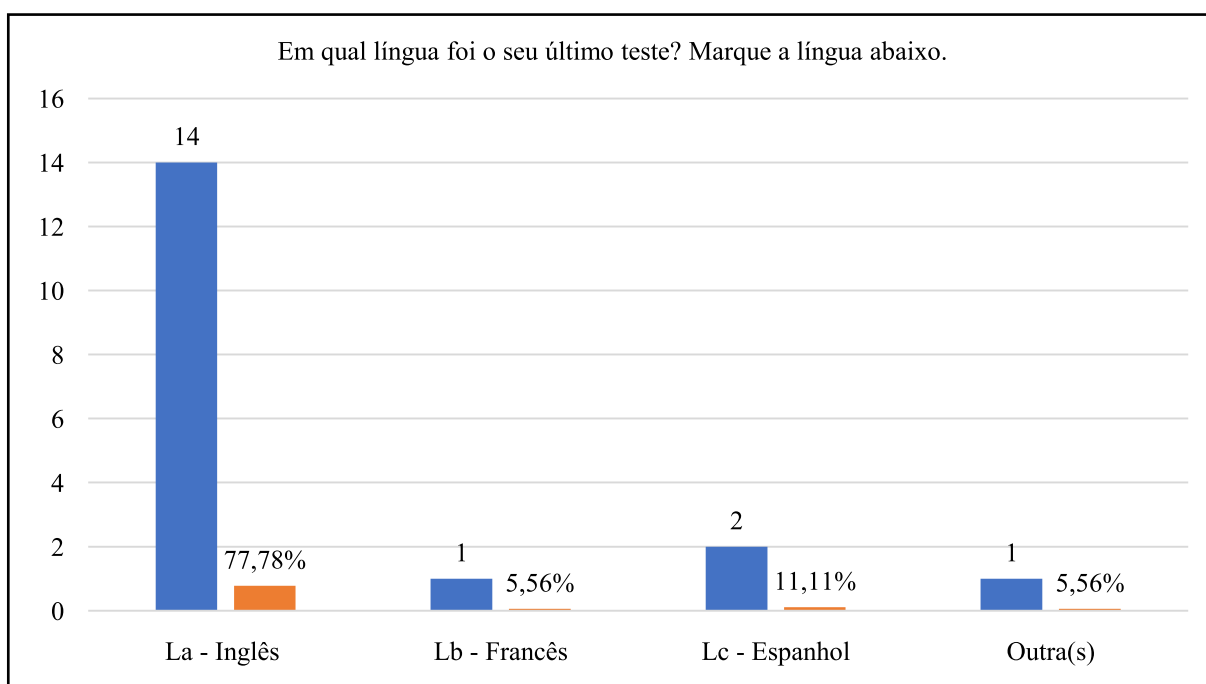
Com isso, observamos que a presença e valorização da leitura em idiomas no documento de Política Linguística Institucional da UFPel pode influenciar na busca ao aperfeiçoamento da habilidade. Os baixos níveis de proficiência podem ser vistos como um reflexo do documento de PL, que cita, de forma geral, a validação de testes de proficiência considerados oficiais, sem especificar a relevância do conhecimento nas habilidades de compreensão e produção oral e escrita, diferente da leitura. Na Lb – francês, todas as habilidades possuem um elevado índice de respostas no nível “muito baixo” com uma média de porcentagens acima de 50%, enquanto na Lc – espanhol, o nível “bom” tem uma maior porcentagem nas habilidades de leitura e compreensão auditiva, diferentemente do grupo de docentes que autodeclararam leitura como nível “proficiente”.

Verificamos que o grupo de docentes autoavalia sua compreensão linguística de forma diferente dos discentes nas La e Lc. Enquanto os docentes acreditam ser proficientes na habilidade de leitura nos idiomas citados acima, os discentes acreditam ter uma compreensão

abaixo, variando entre as opções “bom, razoável e baixo”. O único dado similar entre os grupos de docentes e discentes se refere à Lb – francês, na qual grande parte dos participantes acreditam ter proficiência “muito baixa” em todas as habilidades. Os dados verificados em relação à proficiência linguística dos participantes mostram que os discentes apresentariam uma lacuna maior sobre as habilidades analisadas e as competências citadas pelo QECR dos níveis B1 e B2, já que a produção oral e a compreensão auditiva são habilidades essenciais para a comunicação de falantes em outros idiomas e, somente um bom desempenho na leitura em LE não seria o bastante para a realização da competência comunicativa a depender das práticas sociais exigidas por diferentes ações de internacionalização.

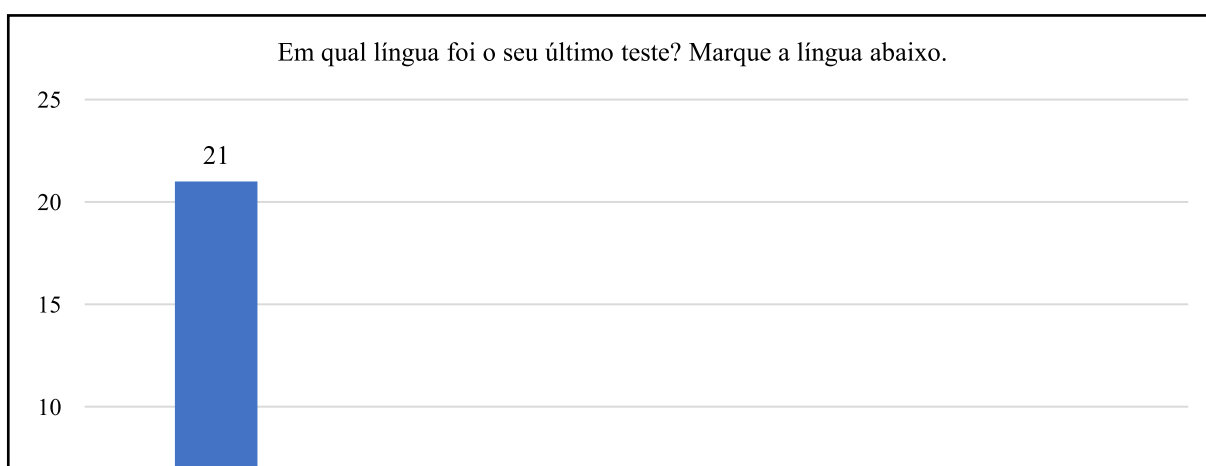
Como visto nos gráficos, ao analisarmos o idioma mais presente nos testes oficiais realizados pelo grupo vemos que há uma evidência na La – inglês. Nos PPGs 5A (Linguística e Literatura), 5B (Ciência de Alimentos) e no PPG 7A (Saúde Coletiva), o idioma com a segunda maior porcentagem de testes de proficiência realizados é a Lc - espanhol.

Gráfico 21 – Idioma do último teste de proficiência realizado no *PPG 5A*



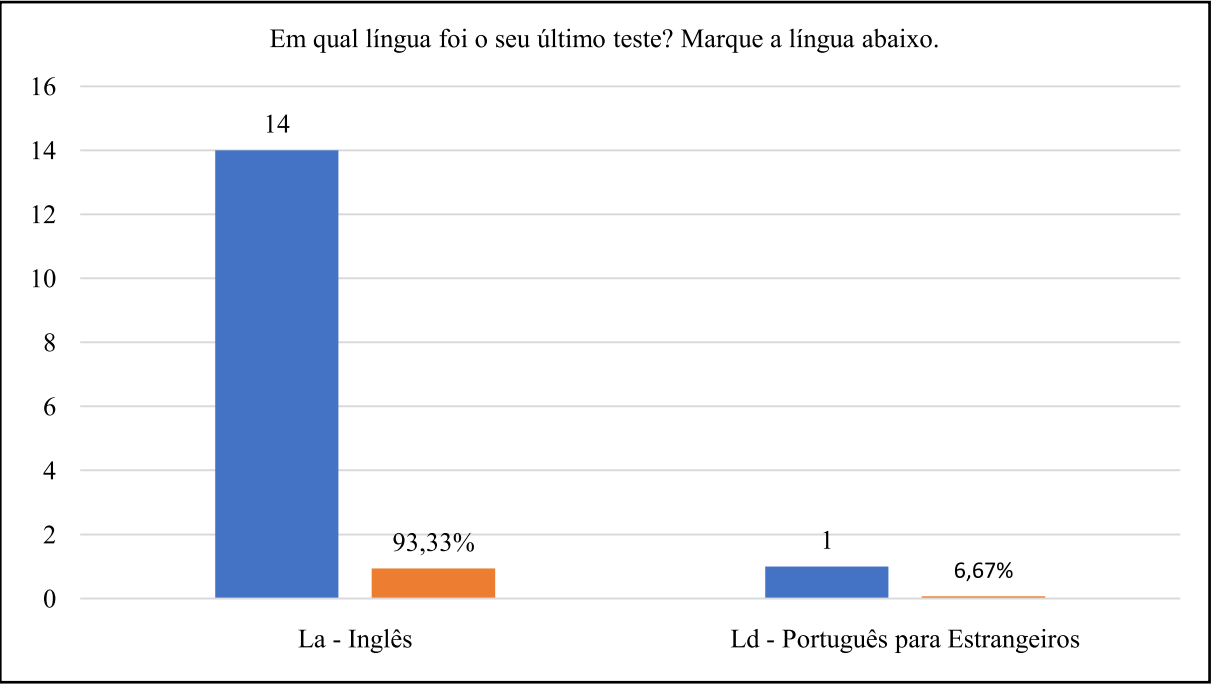
Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Gráfico 22 – Idioma do último teste de proficiência realizado no *PPG 5B*.



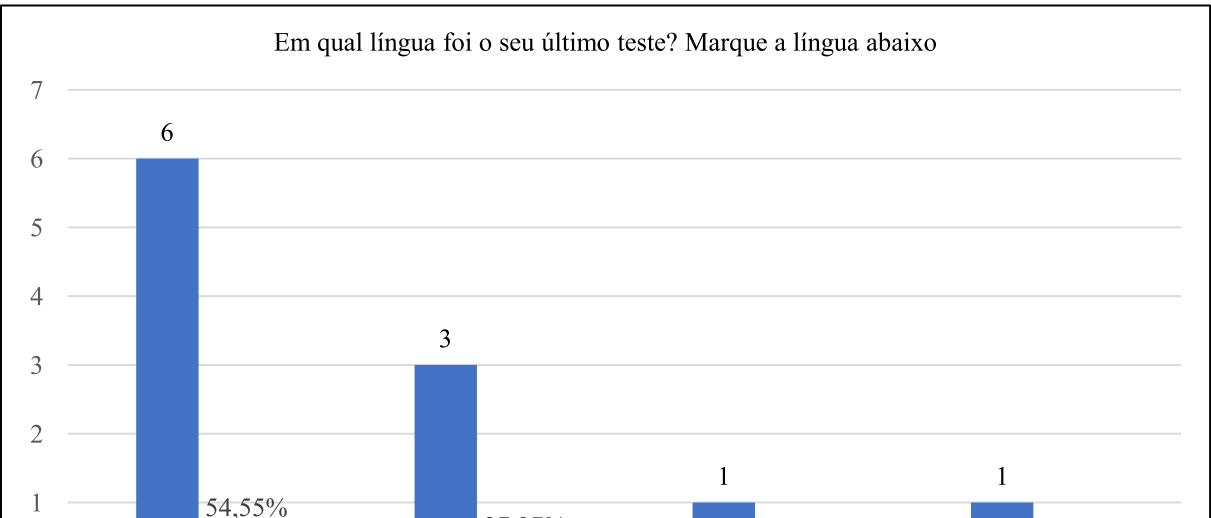
Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Gráfico 23 – Idioma do último teste de proficiência realizado no PPG 6A.



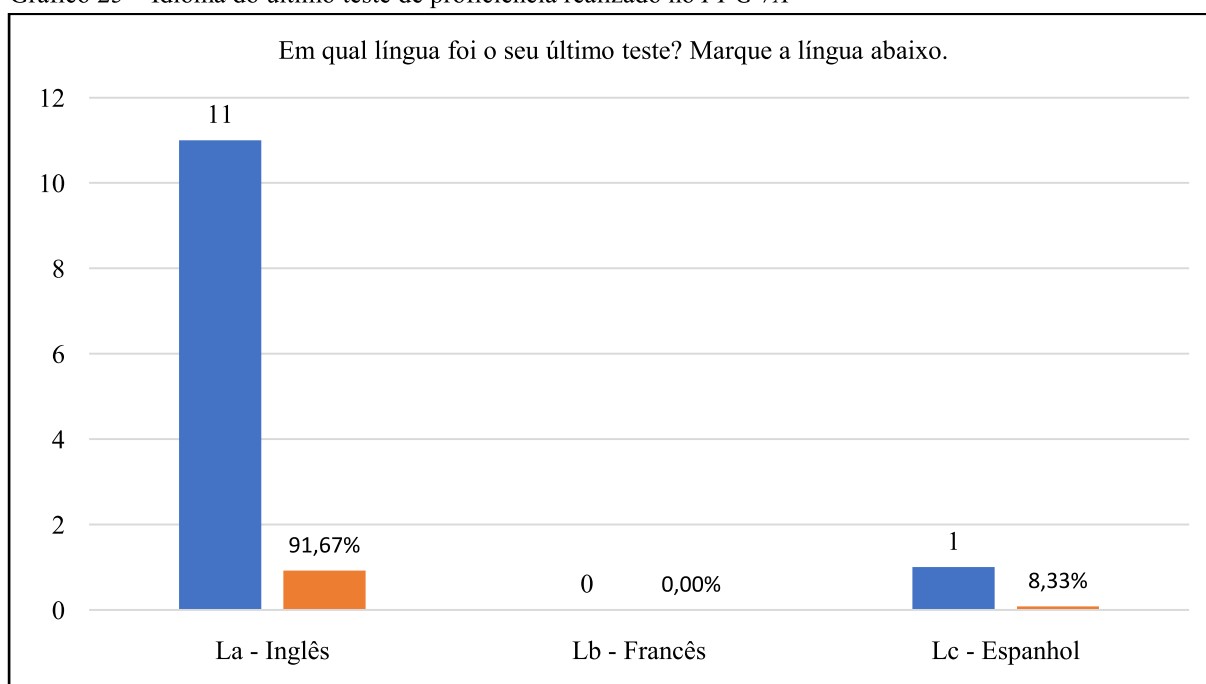
Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Gráfico 24 – Idioma do último teste de proficiência realizado no PPG 6B



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Gráfico 25 – Idioma do último teste de proficiência realizado no *PPG 7A*



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Com isso, a partir dos objetivos específicos e o que a literatura sugere, é possível constatar que o número alto de testes de proficiência na La se dá pelo status dado ao idioma de língua franca da ciência (FORATTINI, 1997). Outra hipótese é a hegemonia do idioma, já que, independentemente da localização geográfica da instituição, fomentando a internacionalização da pesquisa, pesquisadores optam por usar a língua inglesa pelo maior alcance e circulação global da La no meio científico e acadêmico, mesmo não sendo o idioma oficial do país do pesquisador. E, ainda, as interações em cooperação internacional entre países do Norte Global como Europa e América do Norte, por terem como língua oficial o inglês.

A confirmação de conhecimento em idiomas na Pós-Graduação também é fator importante na escolha da língua que o último teste de proficiência foi realizado. Conforme regimentos dos Programas analisados, todos requerem comprovação de proficiência na La – inglês a nível de mestrado, enquanto a nível de doutorado apenas os PPGs 6B e 7A requerem comprovação na La, exigindo o PPG 5A nível de proficiência em La e outra língua adicional e o PPG 5B, línguas adicionais nas duas modalidades. Logo, vemos que as políticas institucionais de cada programa têm influência nas escolhas dos idiomas aprendidos por cada docente e discente, já que, a exigência da proficiência em idiomas se relaciona com a língua mais utilizada em cada área de estudo.

A segunda maior porcentagem se deu na Lc - espanhol em quatro dos cinco programas analisados, apontando para o aumento da relevância que vem sendo dada ao idioma no setor educacional e a busca estabelecida pelo multilinguismo na educação. A renomeação do Programa Inglês sem Fronteiras para Idiomas sem Fronteiras (IsF) em 2014 é um exemplo de ação de internacionalização que fomenta a importância do multilinguismo no setor superior ao dar voz a outros idiomas como espanhol e francês, disponibilizando cursos à comunidade acadêmica. Além disso, conforme Portal do Centro de Letras e Comunicação da UFPel⁴², vemos outro exemplo denominado como Cursos Básicos de Idiomas, os quais oferecem à comunidade geral Cursos Básicos de Extensão em idiomas com aulas online ou presencial, nos idiomas alemão, espanhol, francês e inglês.

A proximidade geográfica da universidade local com países latino-americanos também influencia na escolha da realização de testes na Lc. Os tratados realizados entre o Brasil e países do Mercado Comum do Sul (Mercosul) e a proximidade geográfica em relação a países latino-americanos, gera um contato comunicativo e cultural entre os idiomas. Souza (2020) cita 7 vantagens de se aprender o idioma, sendo estas relacionadas a oportunidade de trabalho, posição do idioma ao ser considerada a segunda língua mais falada por nativos, língua oficial em 21 países, escolha da língua adicional pelos candidatos do ENEM, compromisso constitucional e com o Mercosul do país com a promoção da cultura dos povos latino-americanos, literatura renomada e a facilidade inicial em entender o idioma.

Conforme o site oficial da Coordenação de Relações Internacionais (CRinter) da UFPel⁴³, a instituição possui acordos vigentes de cooperação internacional com

⁴² Link para Portal do Centro de Letras e Comunicação da UFPel: < <https://wp.ufpel.edu.br/clc/cursos-basicos-de-linguas/>>

⁴³ Link para website oficial da Coordenação de Relações Internacionais da UFPel: <<https://wp.ufpel.edu.br/international/sobre/>>

aproximadamente 11 instituições de países de língua espanhola, sendo estes, Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Espanha, México, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai. Logo, a presença desses convênios reforça a relevância local do idioma para a internacionalização da IES, e a CRinter, além de atender aos discentes e estrangeiros interessados em mobilidade acadêmica, executa as políticas de relações internacionais da instituição.

Além disso, a escolha do idioma pode ser dar pelas aplicações de PLs vistas em leis e propostas de emenda relacionadas à obrigatoriedade do espanhol, como a Lei 11.161/05⁴⁴, que tornou obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas do Ensino Médio em 2005, mesmo sendo revogada, e a Proposta de Emenda à Lei Orgânica nº 126/2021⁴⁵ a qual cita a exigência do espanhol para os alunos do ensino médio, na rede pública. Além de ser uma das línguas que pode ser escolhida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, que é, muitas vezes, a primeira opção dos alunos pela proximidade linguística entre o português e espanhol, podendo motivar o aluno a aproximar-se do idioma desde o primeiro contato (SOUZA; OLIVEIRA, 2010), o que torna o idioma um pouco mais compreensível e fácil de ser entendido, se comparado com a língua inglesa.

Outro fator importante verificado a partir do questionário, se refere ao contexto no qual um idioma foi aprendido. Ao analisarmos os dados referentes à La, vemos que 60,82% do grupo aprendeu o idioma em cursos livres. Logo, constatamos que, apesar de o idioma ser obrigatório a partir dos anos finais do ensino fundamental até o ensino médio, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC) (art. 26, § 5º), os alunos ainda buscam aprender a La em cursos livres. Ou seja, apesar da presença da La no ensino regular, a população opta por cursos livres como meio de aperfeiçoar o aprendizado do idioma por ser extremamente relevante no contexto do ensino superior e no meio profissional e, ainda, pelas dificuldades enfrentadas por alunos, professores e escolas da educação básica. Na Lb – francês, a maior porcentagem também se encontra em cursos livres (14,13%), já que o idioma não é visto como obrigatório no currículo da educação básica e os participantes buscam o aprendizado do idioma em outros contextos como cursos livres, aulas particulares e cursos disponibilizados pelas IES.

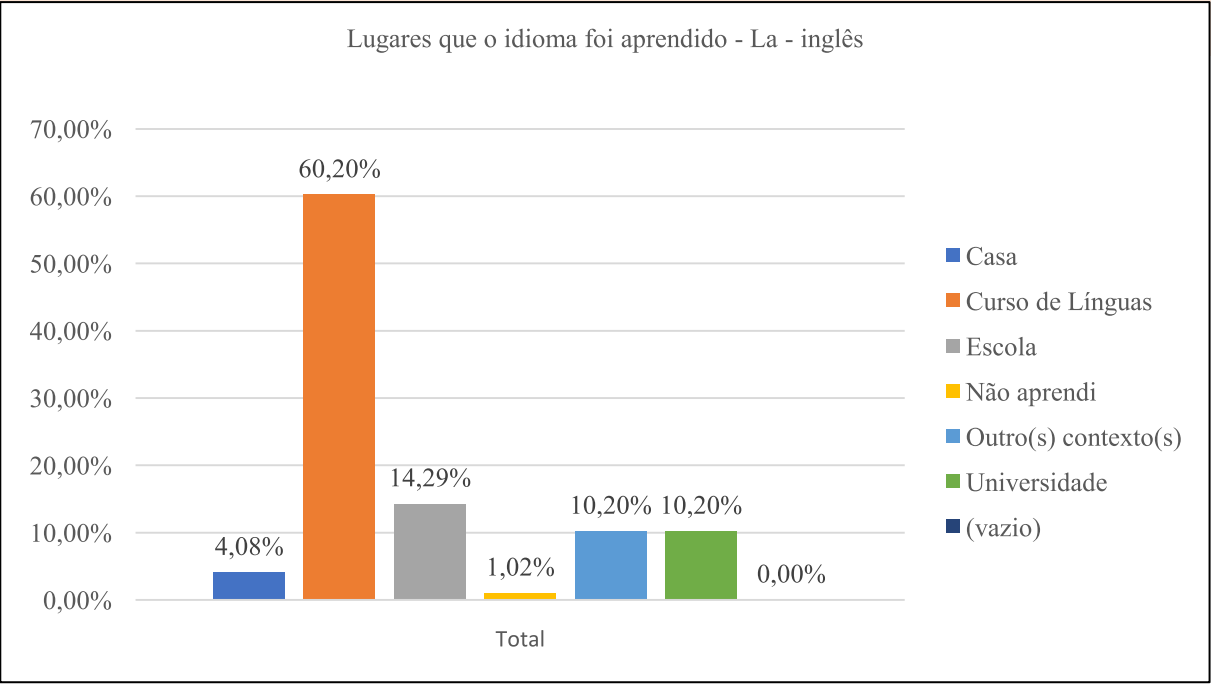
⁴⁴ Link para a Lei nº 11.161 sobre o ensino da língua espanhola:

<<https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/1641/53d20e680d1221db279f93ae2750310e>>

⁴⁵ Link para a emenda da lei orgânica nº 126/2021 que passa a assegurar a língua espanhola como disciplina obrigatória para os alunos do ensino médio na rede pública.

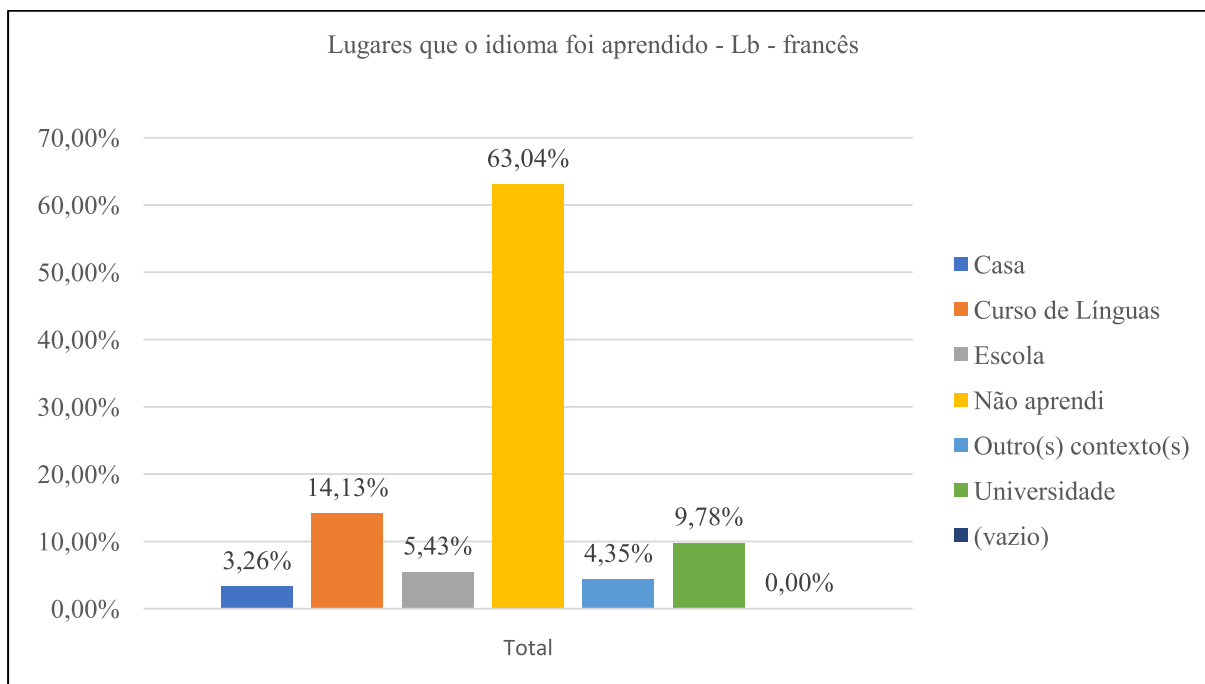
<https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/89b0f90ff8dc41279a2661b2e789d6a3/Emenda_Lei_Org_nica_126_25_11_2021.html>

Gráfico 66 – Onde os participantes aprenderam a *La - inglês*.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Gráfico 77 – Onde os participantes aprenderam a *Lb - francês*.

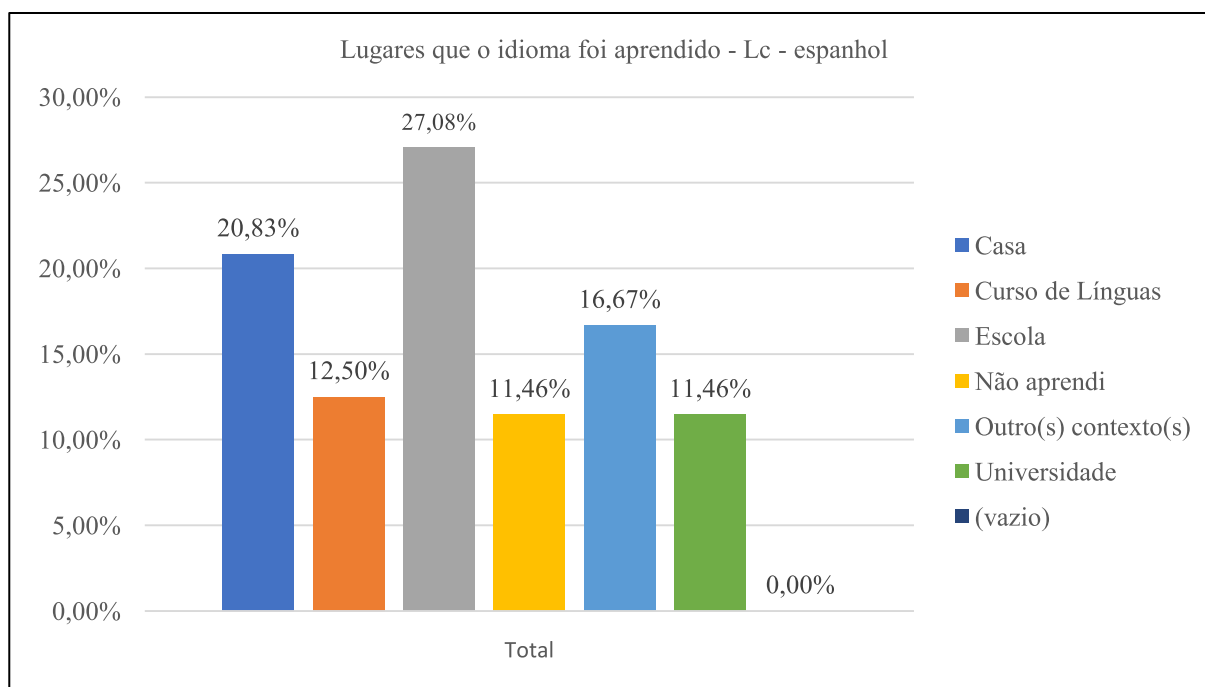


Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Archânjo (2015) aborda o fato do ensino e aprendizagem de idiomas no Brasil serem dominados por instituições privadas. Apesar dos documentos de políticas linguísticas presentes no ensino público e da composição curricular, a escolha do idioma aprendido é de responsabilidade da comunidade escolar, ou seja, dada as dificuldades enfrentadas pela escola vistas na falta de professores, carga horária baixa e falta de recursos, não é dada a importância necessária à disciplina para que os alunos tenham um conhecimento mais aprofundado.

Os dados referentes a Lc – espanhol mostram que 27,08% aprenderam o idioma na escola enquanto 20,83% aprenderam o idioma em casa e, logo, estas porcentagens podem ser justificadas pelos alunos da região da fronteira que têm contato mais próximo com países falantes de espanhol e/ou pelos alunos estrangeiros falantes de espanhol como língua materna. Além da crescente importância dada ao ensino do espanhol na escola, já que o conhecimento de mais de um idioma contribui ativamente para a formação intelectual e pessoal dos sujeitos, conforme os PCNs (2001, p. 63), o domínio de uma língua adicional é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Além disso, é preciso considerar aspectos da história dos alunos, da comunidade e da cultura local como critérios para orientar a inclusão de uma determinada língua no currículo.

Gráfico 88 – Onde os participantes aprenderam a Lc - espanhol.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

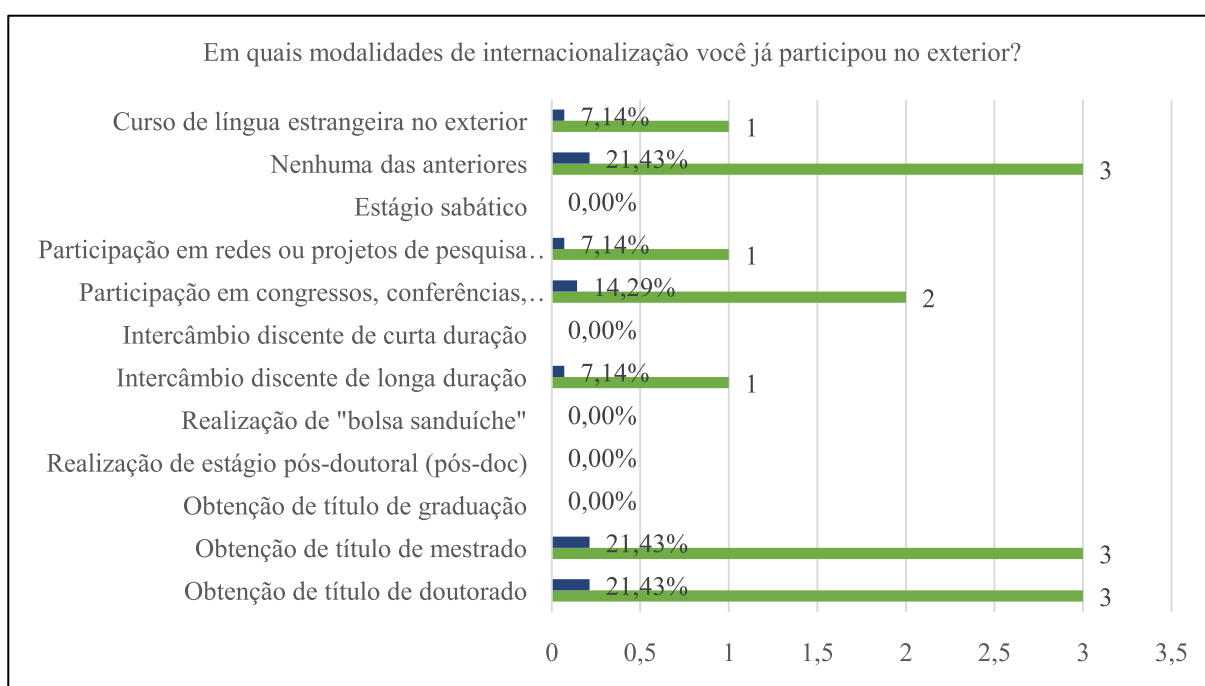
Entretanto, apesar dos documentos de políticas linguísticas e a recente importância dada à Lc, Archanjo (2015, p. 638) afirma que mesmo o discurso da diversidade linguística venha aos poucos sendo traduzido em medidas institucionais, uma política linguística multilíngue requer tempo para se implementada e exige medidas mais amplas e consistentes do que apenas a promulgação de leis. Para que tal mudança ocorra gradativamente é preciso pensar quais medidas vêm sendo colocadas em prática e de que forma os indivíduos vêm sendo beneficiados com o aprendizado de línguas adicionais, além do pensamento relacionado à obrigatoriedade.

Entre a população analisada, apenas 9 discentes se declararam alunos estrangeiros de países, como Equador, Portugal, Moçambique, Venezuela, Haiti e Colômbia. A partir do número de alunos estrangeiros constatamos que há a predominância de uma internacionalização passiva nos programas da UFPel verificados. Ou seja, uma internacionalização que se limita ao envio de um maior número de alunos para desenvolvimento em outros países em relação ao acolhimento de estrangeiros em universidades locais. Ao serem questionados se já realizaram o Celpe-Bras e, a partir da resposta, sobre qual foi o nível de proficiência alcançado, 5 participantes responderam que não, e entre os que já realizaram, os níveis assinalados foram “intermediário e intermediário-superior”. De forma similar à proficiência em português, vemos que os níveis de proficiência na Lb e Lc foram indicados ao nível intermediário por dois participantes, enquanto apenas um

identificou a proficiência em La no nível A2 e em Lb no nível A1. Ou seja, vemos que o nível intermediário⁴⁶ se faz presente nos participantes estrangeiros analisados e que é possível que tais discentes utilizem tanto o português quanto os idiomas mencionados para realizarem atividades voltadas à internacionalização que requerem o nível B1/B2.

Através do questionário, verificamos que as modalidades de internacionalização que os alunos estrangeiros já participaram no exterior se limitam a “obtenção de título de mestrado”, “título de doutorado”, “participação em congressos, conferências, simpósios, workshops”, “participação em redes ou projetos de pesquisa internacional” e “intercâmbio discente de longa duração”. Na UFPel, as atividades se restringem a “participação em disciplinas em línguas estrangeiras”, “recepção de professores visitantes”, “oferecimento de cursos on-line (virtual) para o exterior” e “organização de workshops, congressos, conferências, palestras, cursos de escopo internacional”, conforme gráficos abaixo.

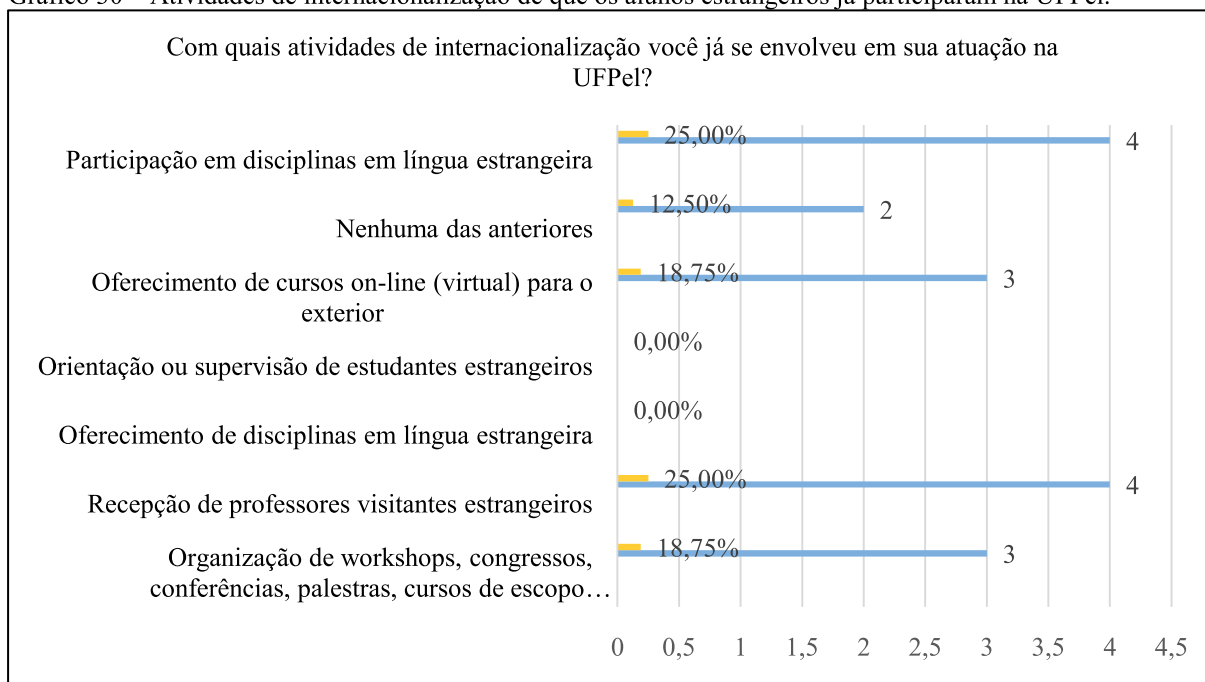
Gráfico 99 – Modalidades de internacionalização de que os alunos estrangeiros já participaram no exterior.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

⁴⁶ O Celpe-Bras só certifica a partir do nível intermediário.

Gráfico 30 – Atividades de internacionalização de que os alunos estrangeiros já participaram na UFPel.

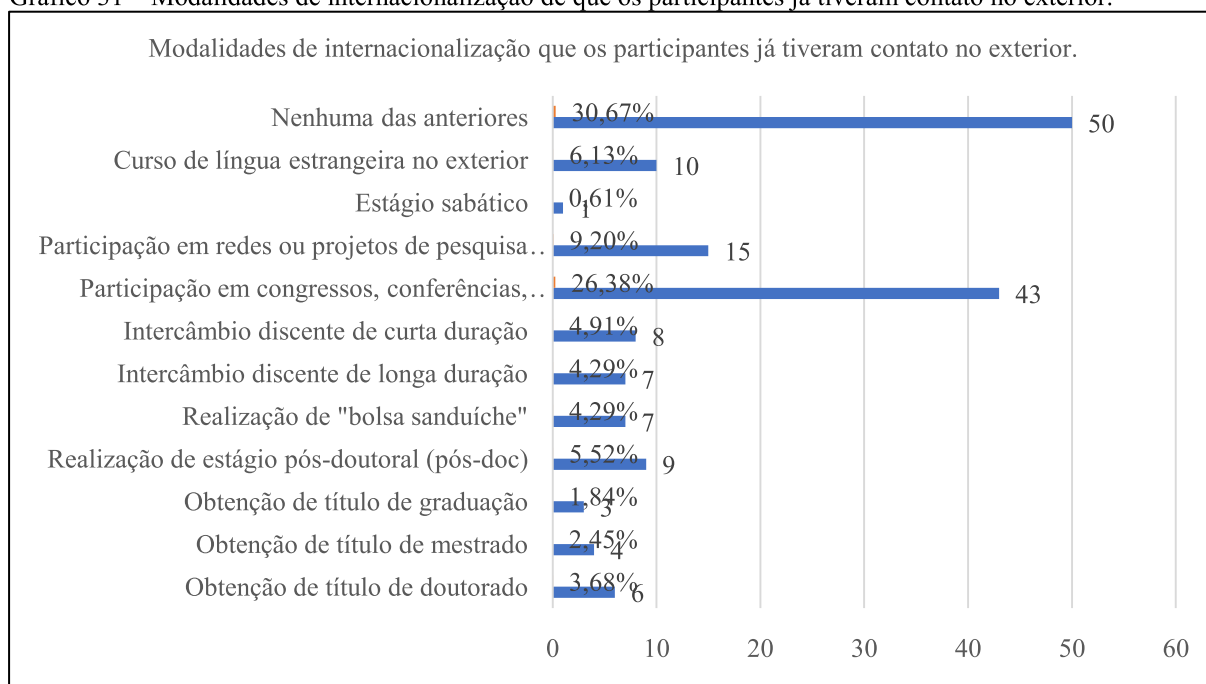


Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Verificamos que os alunos estrangeiros que participaram da pesquisa, ao terem a oportunidade de sair do seu país de origem e vir para o Brasil ou outras localizações, buscam obter “títulos de mestrado e doutorado”, e os alunos estrangeiros presentes na UFPel, em geral, já tiveram algum envolvimento com ações de internacionalização que necessitam do conhecimento em uma língua adicional, podendo esta ser o português. Logo, concluímos que, independentemente do idioma, a aprendizagem de uma língua adicional se torna imprescindível para a realização das atividades de internacionalização mencionadas acima. Algumas das ações vistas incluem outros idiomas além do português, como é o exemplo da obtenção de títulos, pois requerem níveis de proficiência em um idioma ou mais, dependendo da modalidade e do programa, além da participação em disciplinas realizadas em línguas estrangeiras e a recepção de professores visitantes.

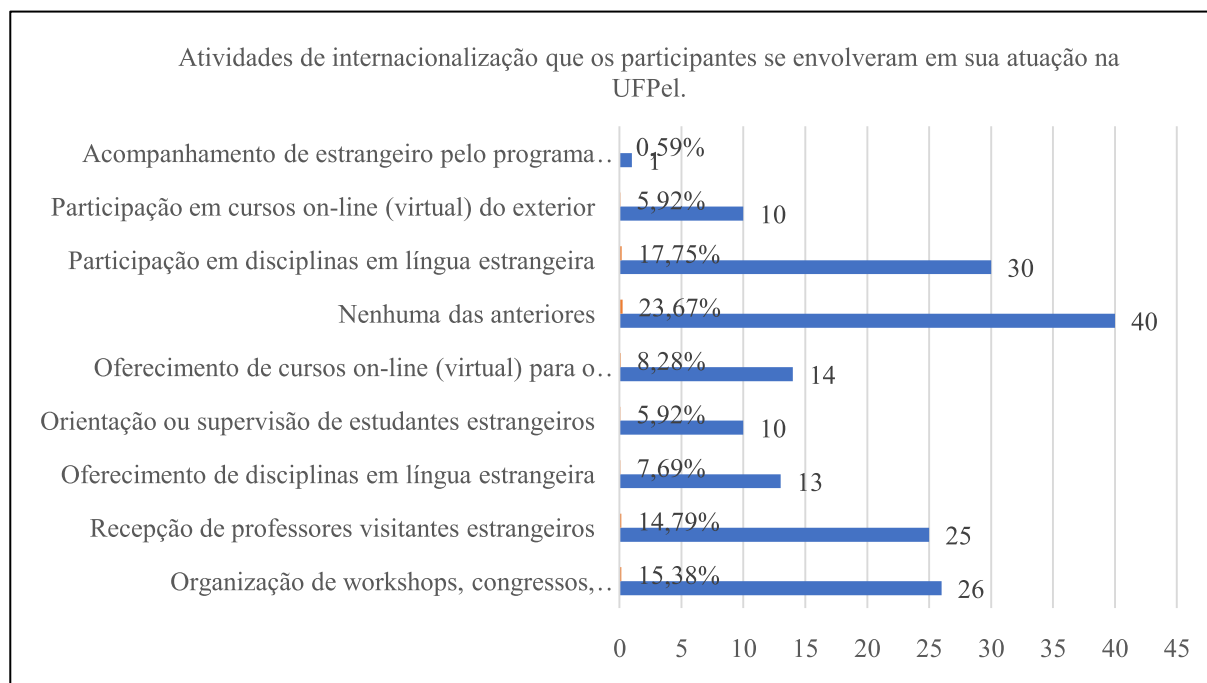
Em relação às atividades de internacionalização das quais os docentes e discentes dos PPGs analisados já participaram no exterior, vemos a “participação em congressos, conferências, simpósios, workshops” com uma porcentagem de 26,38%, seguida da “participação em redes ou projetos de pesquisa internacional”, com 9,20% das respostas assinaladas. Na UFPel, a atividade com maior porcentagem é a “participação em disciplinas em língua estrangeira”, com uma porcentagem de 17,75%, seguida da “organização de workshops, congressos, conferências, palestras, cursos de escopo internacional”, com 15,38% e a “recepção de professores visitantes estrangeiros” com 14,79% das respostas.

Gráfico 31 – Modalidades de internacionalização de que os participantes já tiveram contato no exterior.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Gráfico 32 – Atividades de internacionalização de que os participantes se envolveram em sua atuação na UFPel.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Logo, a partir da importância do conhecimento em idiomas, concluímos que os docentes e discentes precisam alcançar um nível de proficiência mínimo para o entendimento

de questões principais de um texto e produção de um discurso simples e coerente, tendo uma competência mínima nas habilidades de leitura, compreensão auditiva e produção oral para a realização das atividades mencionadas acima. Com isso, a CAPES exige para algumas ações um nível mínimo de proficiência acima do B1 com comprovação de testes oficiais, para que o utilizador do idioma seja capaz de realizar ações mínimas para determinados contextos e atividades.

Além disso, verificamos que as modalidades de internacionalização realizadas pelos alunos estrangeiros na UFPel e os participantes brasileiros são similares. As ações com um maior número de respostas assinaladas de ambos os grupos são a “participação em disciplinas em língua estrangeira”, “recepção de professores visitantes estrangeiros” e “organização de workshops, congressos, conferências, palestras, cursos de escopo internacional”. Logo, podemos analisar que as ações mencionadas acima são as mais presentes nos Programas analisados, independentemente dos docentes e discentes serem estrangeiros ou não, e ainda, são atividades que requerem conhecimento em idiomas.

Para a análise das ações de internacionalização presentes na UFPel e as realizadas no exterior, verificamos que, independentemente do idioma, há a necessidade da proficiência linguística para um bom desempenho das atividades propostas. O conhecimento de um idioma é requisito mínimo para que um docente ou discente consiga participar de disciplinas em outros idiomas, recepcione professores visitantes estrangeiros, obtenha títulos de mestrado e doutorado e participe de congressos, conferências, simpósios e workshops. E, logo, para que os docentes e discentes possam realizar as atividades pretendidas, a instituição deve ser pautada por políticas de internacionalização, como o Planejamento Estratégico de internacionalização da UFPel (PEI) e por políticas linguísticas para que os estrangeiros e brasileiros tenham o suporte necessário e façam parte de uma universidade com um alinhamento entre teoria e prática e, ainda, a partir do seu contexto local.

Como visto no PEI da instituição, as metas e objetivos são voltadas à visibilidade acerca do processo de internacionalização entre docentes, discentes e comunidade, a ideia de difundir a cultura do processo como meio de qualificar as ações acadêmicas da instituição, à promoção do português para estrangeiros e a inclusão de alunos e professores internacionais através de uma universidade mais atrativa, além da promoção e estudo de idiomas, entre outras. Logo, vemos que na teoria os objetivos gerais buscam englobar todos os alunos e professores com o intuito de priorizar a internacionalização, tendo os idiomas na centralidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como explicitado na introdução da dissertação, frente à relevância que vem sendo dada ao processo de internacionalização presente na educação no Brasil e ao redor do mundo, este estudo buscou analisar um determinado número de Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas – RS. O objetivo do estudo foi analisar o nível de proficiência linguística, tanto a partir da proficiência autodeclarada quanto da verificada em testes oficiais de docentes e discentes de cinco Programas de Pós-Graduação notas 5, 6 e 7, de acordo com avaliação da CAPES entre 2013-2016, e quanto isso reflete nas ações voltadas à internacionalização que os PPGs já realizam bem como naquelas que eventualmente estejam em processo de planejamento e desenvolvimento, na estrutura dos Programas e no processo de internacionalização na instituição.

Para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados, abordamos conceitos gerais sobre o processo de internacionalização da educação superior, ao trazer a importância das políticas linguísticas a partir da centralidade dos idiomas no processo e buscamos entender o conceito de proficiência visualizando de que forma é medida, em especial discutindo a validade da autodeclaração e da proficiência obtida em testes oficiais. A partir da literatura utilizada, a análise de dados foi realizada após a aplicação de um questionário criado com referência a Scholl e Finger (2013), e as informações foram verificadas após criação de gráficos com objetivo de cruzarmos os dados e relacionarmos as respostas assinaladas por cada participante.

Os resultados da análise indicaram que há uma conscientização dos docentes e discentes dos programas analisados em relação à importância da realização de testes de proficiência oficiais. Os motivos apontados foram a necessidade de comprovação de proficiência em idiomas para ingresso em um programa de Pós-Graduação, para a participação em ações de internacionalização, e/ou a realização de testes de forma espontânea na aplicação que foi realizada pelo IsF. Além de uma maior porcentagem encontrada no grupo de docentes em relação à realização de testes de proficiência oficiais, verificamos que os docentes apresentam níveis de proficiência mais altos do que os discentes, o que facilita o grupo na realização de determinadas ações de internacionalização por estas exigirem o nível mínimo de proficiência acima do B1.

Ao autodeclararem sua proficiência nos idiomas analisados na pesquisa, foi observado que há uma maior porcentagem de docentes que consideram possuir nível “proficiente” na habilidade de leitura na La e Lc, enquanto, no grupo de discentes, verificamos a presença dos níveis “razoável e baixo” nas habilidades de escrita, compreensão auditiva e produção oral, e nível “bom” na habilidade de leitura. Ou seja, a autodeclaração dos discentes comprovou que

ainda há a presença de uma barreira linguística nos idiomas verificados que se justifica pelo baixo nível de proficiência nas habilidades além da leitura.

Apesar da baixa proficiência geral dos discentes, os dados mostram uma valorização dada à leitura em idiomas, o que faz com que um maior número de alunos busque a comprovação de sua proficiência em testes de leitura oficiais, como o TCLLE, aplicado pela UFPel e, busque melhorar sua competência através de cursos de leitura destinados a comunidade. Ou seja, as PLs específicas de cada universidade referentes à comprovação de proficiência podem ser relevantes para as escolhas feitas pelos discentes, já que, grande parte do grupo deve escolher realizar testes que requerem competências nas habilidades consideradas mais fáceis ou dominadas pelo grupo.

As análises mostraram que a La – inglês tem a maior porcentagem de respostas como sendo o idioma do último teste de proficiência realizado, dado este que podemos relacionar com o status dado ao inglês como língua franca da ciência (FORATTINI, 1997) e a importância do idioma no setor da educação. O elevado número de respostas condizentes à Lc – espanhol também afirmou a relevância que vem sendo dada ao idioma na educação básica, a partir de documentos de política linguística como os PCNs e BNCC e o favorecimento da localização geográfica da instituição com países cujo idioma oficial é o espanhol. Além, da presença do idioma em provas como o ENEM e a ideia de a língua ser mais parecida com o português.

Ainda, apesar da presença do inglês e espanhol no ensino regular da educação e nas universidades, os dados obtidos mostram que muitos alunos ainda optam por aperfeiçoar o conhecimento dos idiomas em cursos livres, enquanto há uma maior porcentagem de participantes que afirmaram ter aprendido o espanhol na escola. Com isso, foi possível observar que há uma crescente valorização do espanhol no ensino regular ao analisarmos o contexto que os idiomas são aprendidos, e acreditamos que a escolha dos alunos pelo idioma pode trazer mudanças significativas ao aprendizado da língua no ensino regular e na universidade.

A presença das políticas linguísticas na educação básica influencia, além da permanência dos idiomas nos currículos escolares e na forma que são trabalhados, dependendo de cada contexto, também na forma que os discentes e docentes buscam melhorar sua competência nos idiomas. Ou seja, a baixa efetividade e pouca relevância dada a aprendizagem da La e Lc faz com que, ao precisar da proficiência nas universidades para a realização de ações voltadas à internacionalização, os alunos busquem outros meios para

acelerar o processo de aprender uma língua que deveria ter sido feito na educação básica de forma mais efetiva.

Ao checarmos o número de participantes que responderam o questionário aplicado, obtivemos um total de nove discentes considerados estrangeiros vindos de países como, Equador, Portugal, Moçambique, Venezuela, Haiti e Colômbia. Logo, visualizamos que há um baixo número de estrangeiros se comparado com o total de discentes e docentes na instituição, dado este que pode ser relacionado à internacionalização passiva (LIMA; MARANHÃO, 2009), ou seja, quando a instituição se limita, através de políticas de internacionalização, ao envio de um maior número de alunos para o desenvolvimento em outros países em relação ao acolhimento de estrangeiros na instituição. Como citado anteriormente, tal contexto pode se justificar pela descontinuidade de fatores internos e externos referentes à heterogeneidade vista no sistema de educação superior brasileiro sendo relacionado às políticas, financiamento, diferentes motivações do governo (LIMA; CONTEL, 2009), entre outros.

Ao longo do estudo, uma das limitações presentes foi observada no número de respostas obtidas após aplicação do questionário. Como apontado na seção dos procedimentos, esperávamos que um número maior de docentes e discentes iriam responder o questionário enviado virtualmente, já que, acreditamos na relevância do processo de internacionalização e no aprendizado de idiomas no setor da Pós-Graduação. Porém, de um total de 1458 possíveis participantes que receberam o questionário de forma online, obtivemos apenas 145 respostas. E, a partir do número de respostas obtidas inicialmente, realizamos um segundo recorte a fim de analisarmos os PPGs que alcançaram 10% das respostas entre docentes e discentes, sendo um total de 101 respostas. Além da baixa participação vista, esperamos pelas respostas por um tempo maior do que o imaginado, gerando uma mudança nos prazos previamente estipulados para o início das análises.

Apesar da baixa participação no questionário, acreditamos que as respostas obtidas foram importantes para os objetivos pretendidos no estudo e pudemos constatar a importância dos idiomas no setor da Pós-Graduação e a percepção dos docentes e discentes sobre sua própria proficiência. Além disso, verificarmos as ações de internacionalização presentes nos Programas de Pós-Graduação da UFPel e o quanto estas influenciam no processo em geral. Esperamos que os dados obtidos na pesquisa contribuam com estudos futuros sobre o processo de internacionalização na universidade e no Brasil, e que possamos seguir pesquisando o impacto de idiomas em instituições federais.

REFERÊNCIAS

- ABREU-E-LIMA, D.; SARMENTO, S. MORAER FILHO, W. Do inglês sem fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras. Belo Horizonte: **Editora UFMG**, 2016. Disponível em: < <http://isf.mec.gov.br/pesquisas-e-relatorios/33-pesquisas-e-relatorios/200-producoes-e-pesquisas>> Acesso em: 1 mar. 2022.
- ABREU-E-LIMA, D. et al. Política linguística para internacionalização do ensino superior: **Documento do GT de Políticas Linguísticas para Internacionalização**. FAUBAI. Novembro 2017. Disponível em: < <https://faubai.org.br/pt-br/wp-content/uploads/2019/01/Documento-do-GT-de-Pol%C3%ADticas-Lingu%C3%ADsticas-da-FAUBAI.pdf>> Acesso em: 15 dez. 2021.
- ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F.; Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **RBPAE** - v. 30, n. 2, p. 351-376, mai./ago. 2014. Disponível em: < <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/53680/33095>> Acesso em: 28 out. 2022.
- ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine, et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 93-116. Acesso em: 15 abr. 2021.
- ALTENHOFEN, C. V.; BROCH, I. K. Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de Conscientização Linguística (LanguageAwareness). In: **V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**, 2011. Montevideo: Universidad de la República y Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2011, p. 15-24.
- AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. Internacionalização do ensino superior e línguas estrangeiras: evidências de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro. TT - Internationalization of Higher Education and Foreign Languages: Evidence from a case study in a macro, meso, and micro level. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 22, n. 3, p. 614–632, 2017.
- ARCHANJO, R. Languages and Power in Language Policies in the Brazilian Context. In: **English in Brazil: views, policies, and programs**. [organized by Kyria Rebeca Finardi]. – Londrina: Eduel, 2016. 216 p.: il. p. 37–54, 2016.
- ARCHANJO, R. Globalização e Multilinguismo no Brasil Competência Linguística e o Programa Ciência Sem Fronteiras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, 2015. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbla/a/zCHkdXKkKVJ68hNBktdGWML/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 23 fev. 2023.
- ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Programa de expansão, excelência e internacionalização das universidades federais. **Portal**

Andifes, 2012. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/programa-de-expansao-excelencia-e-internacionalizacao-das-universidades-federais>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

ANDIFES, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais Ensino Superior. V Pesquisa do perfil socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES. **Portal Andifes**, 2018. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ANJOS, F. A. O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. **Revista Letra Capital**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2016, p. 95-117. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/lcapital/article/view/8590>> Acesso em: 18 jun. 2021.

BALEGHIZADEH, S.; MASOUN, A.; The Effect of Self-Assessment on EFL Learners' Self-Efficacy. **Tesl Canada Journal/Revue tesl du Canada**, 43 Volume 31, issue 1, 2013. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1033761.pdf>> Acesso em: 18 out. 2022.

BATISTA, G. DE J. C. Internacionalização da Educação Superior: proposta de diagnóstico da proficiência em língua inglesa. **Revista MultiAtual** - ISSN 2675-4592. v.1, n.5. Universidade Federal de Minas Gerais: [s.n.]. Belo Horizonte, 2020.

BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. A internacionalização em casa e o uso do inglês como meio de instrução. **Echoes**. Florianópolis. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/313794754_Internationalization_at_Home_and_the_use_of_English_as_a_Medium_of_Instruction_Internacionalizacao_em_Casa_e_o_uso_de_Ingles_como_meio_de_Instrucao> Acesso em: 13 jun. 2021.

BAUMVOL, L. K. Language practices for knowledge production and dissemination: the case of Brazil. 2018. 270f. **Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189174>> Acesso em: 6 ago. 2022.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining Internationalization at home. In: The European Higher Education Area: between critical reflections and future policies. **SpringerOp ed.** [s.l: s.n.]. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/312862761_Redefining_Internationalization_at_Home> Acesso em: 25 abr. 2021.

BEZERRA, A. F. D. Internacionalização da educação superior no mercosul: novas tendências nas universidades públicas de brasil e argentina. **XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas**, p. 1–14, 2013 [s.d.]. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/113136>> Acesso em: 5 jul. 2021.

BIZARRO, R. & BRAGA, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Língua Estrangeiras. In: **Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira Brito** (pp. 57-70). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf>> Acesso em: 24 out. 2022.

BLANCO, J. Políticas Linguísticas e impacto social: a língua estrangeira no ENEM.

Repositório Institucional UFSCar. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2018.

Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10022?show=full>> Acesso em: 09 set. 2022.

BLANCHE & MERINO, B. J.; Self-Assessment of Foreign-Language Skills: Implications for Teachers and Researchers. **Language Learning** 39 (1989): 313-40. Disponível em: <https://www.academia.edu/14072139/A_Critical_Look_at_the_Effect_of_Teachers_Self_Efficacy_on_Students_Academic_Success> Acesso em: 7 ago. 2022.

BRASIL, Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros: manual do examinando. **Ministério da Educação**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/certificado-de-proficiencia-em-lingua-portuguesa-para-estrangeiros>> Acesso em: 16 set. 2022.

_____, Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. **Ministério da Educação**. Artº 26 § 5º. Brasília: 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>> Acesso em: 18 set. 2022.

_____, Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Ministério da Educação**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em: 18 set. 2022.

_____, Programa Ciências sem Fronteiras. **Ministério da Educação**. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7642.htm>. Acesso em: 25 abr. 2021.

_____, Programa Inglês sem Fronteiras. **Ministério da Educação / Secretaria da Educação Superior**. Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

_____, Programa Idioma sem Fronteiras: inglês. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/idiomas/ingles>> Acesso em: 25 mar. 2023.

_____, Programa Idiomas sem Fronteiras. **Ministério da Educação**. Portaria nº 973, de novembro de 2014. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/programa-isf/historico>> Acesso em: 29 de novembro de 2020.

_____, Dispõe sobre normas e procedimentos gerais de tramitação de processos de solicitação de revalidação de diplomas de graduação estrangeiros e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. **Ministério da Educação**. Portaria Normativa nº 22, de 13 de dezembro de 2016. Brasília: Diário Oficial da União, 14 de dezembro de 2016, Seção 1, págs. 9-11. Disponível em: <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BREEN, M. P.; CANDLIN, C. N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. **Applied Linguistics**, Vol. 1, No. 2. 1980. Disponível em:

<https://www.academia.edu/1816848/The_essentials_of_a_communicative_curriculum_in_language_teaching> Acesso em: 25 mai. 2021.

BRETON, J. M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: **LACOSTE, Y (Org.). A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/6388377-Por-uma-abordagem-geopolitica-da-difusao-do-ingles-7-m-reflexoes-anglofilas-sobre-a-geopolitica-do-ingles-12-renard.html>> Acesso em: 14 jun. 2021.

BORGES, E. F. do V. Conhecimento, compreensão e competência nos estudos da língua(gem). **Revista Escrita**. Número 13. ISSN 1679-6888. 2011. Acesso em: 6 jun. 2021.

CALVET, L. J. As Políticas Lingüísticas. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2007. p. 11-36 e p. 61086 [Capítulos 1 e 3]. Acesso em: 13 mar. 2021.

CANI, J. B.; SANTIAGO, M. E. V. O Papel Do Quadro Comum Europeu De Referência Para Idiomas: Aprendizagem, Ensino E Avaliação (Qcer) Na Internacionalização Das Ies: Uma Análise Sob a Perspectiva Do Letramento Crítico E Dos Multiletramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, n. 2, p. 1164–1188, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/ff4yzBmTfnqbbrQqTL8MK3C/?lang=pt>> Acesso em: 18 jun. 2021.

CAPES (Brasil). Edital nº 41/2017 – Programa Institucional de Internacionalização – Capes/PrInt. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>> Acesso em: 20 mai. 2021.

CAPES – PRINT (Brasil). EDITAL Nº 101/2020 - **BOLSAS PARA PROFESSOR VISITANTE NO BRASIL – PROJETO INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UFPEL – PRINT/UFPEL**. SEI/UFPEl - 1075930 - Edital de seleção PRPPGI. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/print/files/2020/10/Edital-101-PVB.pdf>> Acesso em: 5 dez. 2022

CAPES-PRINT (Brasil). Nº, E.; XII, **A. Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior Programa Institucional De Internacionalização – Capes-Print**. v. 2, p. 2017–2019, 2019. COMITÊ DE GOVERNANÇA, INTEGRIDADE, R. E C. DA U.-C. Plano de Integridade UNILA. Foz do Iguaçu/RS, 2020. Acesso em: 9 jun. 2021.

CARVALHO, S. C.; SCHLATTER, M.; Ações de difusão internacional da língua portuguesa. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n.º 42, junho de 2011. p. 260-284. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>> Acesso em 29 fev. 2023.

CELU. Certificado de Espanhol Língua e Uso. **CELU**. Disponível em: <<https://www.celu.edu.ar/pt-pt>> Acesso em: 25 fev. 2023.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência, Araxá**, v. 7, n. 7, p. 251-266. 2011. Acesso em: 08 jul. 2021.

CHAVES, V. L. J.; DE CASTRO, A. M. D. A. DE. Internacionalização da educação superior no Brasil: programas de indução à mobilidade estudantil. **Revista Internacional de**

Educação Superior, v. 2, n. 1, p. 118–137, 2016. Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 118–137, 2016. DOI: 10.22348/riesup.v2i1.7531. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650540>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Edição portuguesa. Porto: **Edições Asa**, 2001. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Plataforma Sucupira**. Versão Beta. 2014b. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>> Acesso em: 16 jun. 2022.

CORREA, D. A.; GÜTHS, T. R. Por um constante repensar de nossas visões sobre língua: revisitando o conceito de política linguística. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 16, n. 2, p. 140–159, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/331947075_Por_um_constante_repensar_de_nossas_visoes_sobre_lingua_revisitando_o_conceito_de_politica_linguistica> Acesso em: 8 abr. 2021.

COUNCIL OF EUROPE. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – companion volume with new descriptors. **Council of Europe**. Strasbourg, 2018. Disponível em: <<https://rm.coe.int/cefr-companionvolume-with-new-descriptors-2018/1680787989>> Acesso em: 18 jun. 2021.

CULLEN, P.; FRENCH, A.; JAKEMAN, V. The official Cambridge guide to IELTS for academic & general training. **Cambridge University Press**. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/br/cambridgeenglish/catalog/cambridge-english-exams-ielts/product/official-cambridge-guide-ielts>>

CUNHA, M, J.; SANTOS, P. Educação de professores/pesquisadores de português como segunda língua. In: _____. (Orgs.). Ensino e pesquisa em português para estrangeiros. Brasília: **Editora Universidade de Brasília**, 1999a. p. 15-23. Disponível em: <<https://biblat.unam.mx/pt/revista/delta-documentacao-de-estudos-em-linguistica-teorica-e-aplicada/articulo/cunha-m-j-santos-p-orgs-ensino-e-pesquisa-em-portugues-para-estrangeiros-programa-de-ensino-e-pesquisa-em-portugues-para-falantes-de-outras-linguas-peppfol-brasil-ia-edunb-1999-122-p>> Acesso em: 17 out. 2022.

CRYSTAL, D. English as a global language. Second Edition, **Cambridge University Press**. 2003. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/books/english-as-a-global-language/690D300092A3B5E4733677FCC9A42E98>> Acesso em: 17 jun. 2021.

DA SILVA, A. F. C.; A Competência Cultural no ensino-aprendizagem de PLE. Faculdade de Letras da Universidade do Porto setembro de 2017. **2º Ciclo de Estudos Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira**. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/109330/2/234241.pdf>> Acesso em: 8 set. 2022.

DAY, K. Ensino de Língua Estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. **Revista Escrita**, Número 15. 2012. Acesso em: 17 jul. 2021.

DEMO, P. Pesquisa Qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista latino-am.enfermagem** - v. 6 - n. 2 - p. 89-104 – abril. 1998. Acesso em: 22 jul. 2021.

DE WIT, H. An introduction to higher education internationalisation. **Milan: Vita e Pensiero** (2013). Disponível em:
<<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.905.8413&rep=rep1&type=pdf>> Acesso em: 5 abr. 2021.

DE WIT, H, et. al. (Ed.) Internationalisation of higher education. **European Parliament, Directorate-General for Internal Policies**. Brussels, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8659471/22969>> Acesso em: 20 abr. 2021.

DIDIO, Á. R.; WELP, A. K. DE S. Internacionalização e Línguas adicionais: uma descrição das políticas linguísticas da UFRGS. **Organon**, Porto Alegre, v. 34, n. 66, 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/91048>> Acesso em 5 mar. 2021.

DORIGON, T. O programa idiomas sem fronteiras analisado a partir do ciclo de políticas. **BELT** | Porto Alegre, 2015; 6 (sp. n. - suppl.), s4-s20. Acesso em: 6 mai. 2021.

DUARTE, R. G. et al. O papel dos relacionamentos interpessoais na internacionalização de instituições de ensino superior. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.28 | n.01 | p.343-370 | mar. 2012. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/351308642_O_PAPEL_DOS_RELACIONAMENTOS_INTERPESSOAIS_NA_INTERNACIONALIZACAO_DE_INSTITUICOES_DE_ENSINO_SUPERIOR_1> Acesso em: 2 jun. 2021.

DUTRA, R. Indicadores Educacionais e Proficiência no ENEM: um estudo nos Institutos Federais do Brasil. **Meta: Avaliação** | Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 124-153, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1781>> Acesso em: 6 abr. 2021.

FINARDI, K. Language Policies and Internationalization in Brazil: the role(s) of English as an additional language. In: International Perspectives on Bilingualism. **Cambridge ed. UK: [s.n.]**, v. 09. 2016. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/339595761_Language_Policies_and_Internationalization_in_Brazil_The_Roles_of_English_as_an_Additional_Language> Acesso em: 20 mai. 2021.

FINARDI, K. The slaughter of Kachru's Five Sacred Cows in Brazil: affordances of the Use of English as an International Language. **Studies in English Language Teaching**, v. 3, p. 0–10, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/278524146_The_Slaughter_of_Kachru%27s_Five_Sacred_Cows_in_Brazil_and_the_Use_of_English_as_an_International_Language> Acesso em: 2 jun. 2021.

FINARDI, K. et al. Política linguística para internacionalização do ensino superior Documento do GT de Políticas Linguísticas para Internacionalização. **Faubai**. n. February, 2017. Acesso em: 16 abr. 2021.

FINARDI, K. R. et al. Internationalizations in two loci of enunciation. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 22, n. 3, p. 591–611, 2020. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8659311> > Acesso em: 3 jul. 2021.

FINARDI, K. R.; SANTOS, J.; GUIMARÃES, F. A relação entre Línguas Estrangeiras e o Processo de Internacionalização: evidências da coordenação de letramento internacional de uma universidade federal. **Interfaces Brasil/Canadá**. Canoas, v. 16, n. 1, 2016, p. 233-255. Disponível em: < <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7514> > Acesso em: 17 abr. 2021.

FINARDI, K. R.; ROJO, R. A. O. Globalization, Internationalization and Education: What is the Connection? **IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education**, v. 1, n. 1, p. 18, 2015. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/277815124_Globalization_Internationalization_and_Education_What_is_the_Connection > Acesso em: 25 mai. 2021.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F. Internacionalização, Rankings e Publicações em Inglês: A Situação do Brasil na Atualidade. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, n. 68, p. 600-626, 2017. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/4564> > Acesso em: 10 jan. 2022.

FEDELE, Español en España. **Examen DELE**. Disponível em: < <https://fedele.org/examen-dele/> > Acesso em 25 fev. 2023.

FONSECA, F. M. COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO: Panorama dos Projetos de Cooperação Educacional realizados na Guiné-Bissau pelo Governo Brasileiro no âmbito da Cooperação Sul-Sul. 2013. **Relações Internacionais Pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais**. Disponível em: < http://www.seminario2014.abri.org.br/resources/anais/21/1407465315_ARQUIVO_ARTIGO PARA ABRI.pdf > Acesso em: 18 nov. 2022.

FORATTINI, O. P. A língua franca da ciência. **Rede Saúde Pública**, 31 (1): 3-8, 1997. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rsp/a/wZWDnq7j5M3NbSyFmPpmQSp/?lang=pt#ModalDownloads> > Acesso em: 26 abr. 2021.

FRANCE ÉDUCATION INTERNACIONAL. Ressources – DILF, DELF, DALF, TCF. **France Éducation international est membre de l'Alliance Sorbonne Université**. Disponível em: < <https://www.france-education-international.fr/diplome/ressources-dilf-delf-dalf-tcf?langue=fr> >

FRANKLIN, L. A.; ZUIN, D. C.; EMMENDOERFER, M. Processo de internacionalização do ensino superior e mobilidade acadêmica: implicações para a gestão universitária no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 1, p. 130–151, 2017. Disponível em: < <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5989-xoan-lagares> > Acesso em: 17 jun. 2021.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. **Editora Atlas S.A.** São Paulo. 2002. Acesso em: 23 jun. 2021.

GIMENEZ, T. et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, p. 593–619, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/282774276_Ingles_como_lingua_franca_desenvolvimentos_recentes> Acesso em: 20 jun. 2021.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; et al. (Org.) **Política e políticas linguísticas. Campinas: Pontes Editores**, 2013. p. 199-218.

GIMEZES, T.; PASSONI, T. P.; English as a língua franca and the internationalization of higher education in Brazil. In: English in Brazil: views, policies and programs. [Organized by Kyria Rebeca Finardi]. – Londrina: **Eduel**, 2016. 216 p. : il.

GIMENEZ, T.; BARCARO, C.F.; GAMERO, R. Representações de alunos do Ensino Médio sobre Língua Inglesa e cidadania global. **Entretextos**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 268- 287 / 2019

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29. Mai./Jun. 1995. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/262479939_Pesquisa_qualitativa_tipos_fundamentais> Acesso em: 20 jul. 2021.

GONÇALVES, S. A.; Por um planejamento linguístico local. **Revista investigações**: Vol. 22, nº 2, Julho/2009. Disponível em: < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1357>> Acesso em: 24 out. 2022.

GUERRA, E. L. de A. Manual de pesquisa qualitativa. **Grupo Ânima Educação**. Belo Horizonte, 2014. Acesso em: 1 jul. 2021.

GUIMARÃES, F. F. Internacionalização e Multilinguismo: uma proposta de política linguística para universidades federais. **Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais**. Vitória/ES. 2020.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R. Interculturalidade, internacionalização e intercompreensão: qual a relação? **Ilha do Desterro a Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, v. 71, n. 3, p. 15–38, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2018v71n3p15>> Acesso em: 20 fev. 2021.

HINTON, L. Language revitalization: an overview. 2001. In: HINTON, Leanne; HALE, Ken (eds). The Green Book of Language Revitalization in Practice. San Diego, Califórnia: **Academic Press**, pp. 3-18. Disponível em: < <https://brill.com/view/title/24315>> Acesso em: 24 out. 2022.

HORST, C.; KRUG, M. C.; Desafios de uma educação plurilinguística em um país que se diz monolíngue: um estudo de caso. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 4, p. 1274-1296, out-dez. 2020. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/18946/12041>> Acesso em: 24 out. 2022.

HOUOT, B.; MACHADO, F. A.; DELORS, J. Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. **Edições ASA** ed. [s.l: s.n.]. 2001.

JENKINS, J. English as a lingua franca in the international university. Abingdon: **Routledge**. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/262105494_English_as_a_Lingua_Franca_in_the_International_University_The_politics_of_academic_English_language_policy> Acesso em: 07 jun. 2021.

KNIGHT, J. Internacionalização da Educação Superior: conceitos, tendências e desafios. 2. ed.; e-book / Jane Knight - São Leopoldo: **Oikos**, 2020.

KNIGHT, J. Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization, **Sense Publishers, Rotterdam**. 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/347784517_Higher_Education_in_Turmoil_The_Changing_World_of_Internationalization> Acesso em: 12 abr. 2021.

KRAMSCH, C. From communicative competence to symbolic competence. **The Modern Journal**, v. 90, issue 2, p. 249-252. 2009. Acesso em: 8 jul. 2021.

KRAMSCH, C. The symbolic dimensions of the intercultural. **Language Teaching**, 44, p. 354-367, 2011. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444810000431> Acesso em: 18 ago. 2021.

KRAMSCH, C. Language: the measure of our symbolic lives. In: KRAMSCH, C. Language as Symbolic Power. New York: **Cambridge University Press**, 2021, p.195-207. Acesso em: 6 jun. 2021.

KRAWCZYK, N. R. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no mercosul. © **Políticas Educativas**, Campinas, v. 1, n. 2, p.1-18, jul. 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/15027>> Acesso em 17 mai. 2021.

KUMARAVADIVELU. B. Deconstructing Applied Linguistics: a postcolonial perspective. In: MAXIMINA, M. F. et alii, Linguística Aplicada & Contemporaneidade. São Paulo: **Pontes Editores**, 2005. p. 25-37. Acesso em: 25 jun. 2021.

LAGARES, X. C. Qual política linguística? desafios glotopolíticos contemporâneos / Xoán Carlos Lagares – 1 ed. – São Paulo: **Parábola**, 2018. 256 p. 23 cm. (Linguagem; 82).

LEITE, P. M. de C. C.; OLIVEIRA, A. C. T.; COURA, F. A.; INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA, O MITO DA NATIVIDADE E AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA. **Trem de Letras**, v. 7, n. 1, p. e020006, 22 dez. 2020. Disponível em: <<https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/743>> Acesso em: 15 mar. 2022.

LeBLANC, R.; PAINCHAUD, G. Self-assessment as a second language placement instrument. **TESOL Quarterly**, v. 19, n. 4, p. 673-687, Dez. 1985. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/3586670>> Acesso em: 8 out. 2022.

LEGG, A. P. R. O papel da competência simbólica no processo de internacionalização da educação superior brasileira: fronteiras linguísticas e o idiomas sem fronteiras. **Universidade Federal de Pelotas**. 2019. Disponível em: <
<http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4809>> Acesso em 10 jun. 2021.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. DE A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009. Acesso em: 5 mai. 2021.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. Períodos e motivações da internacionalização da educação superior brasileira. In: COLLOQUE DE L' IFBAE, 5., 2009, **Grenoble**. **Anais ...** Grenoble, mai. 2009. Acesso em: 7 abr. 2021.

LIMA, G. da S. A relação entre teoria e prática no ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio de uma escola pública: a necessidade da implementação de uma prática oral cotidiana. **UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**. MAMANGUAPE - PB - 2021. Disponível em: <
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/23401/1/11%20-%20Joana%20-%20TCC.pdf>> Acesso em: 29 out. 2022.

LEEDY, P. D.; ORMROD, J. E. Practical research: Planning and design. **Boston: Pearson**. 2016. Disponível em: <
[https://pcefet.com/common/library/books/51/2590_%5BP%20D._Leedy,_Jeanne_Ellis_Ormrod%5D_Practical_Res\(b-ok.org\).pdf](https://pcefet.com/common/library/books/51/2590_%5BP%20D._Leedy,_Jeanne_Ellis_Ormrod%5D_Practical_Res(b-ok.org).pdf)> Acesso em: 7 ago. 2022.

LOPEZ, L. E. Interculturalidad, educación y política em América Latina: perspectivas desde el sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. IN: Interculturalidad, Educación y Ciudadanía. **Perspectivas latinoamericanas**. LÓPEZ, L. E. (Ed.). Bolivia: FUNPROEIB Andes, 2009. Acesso em: 10 jun. 2021.

LUCE, M. B.; FAGUNDES, C. V.; MEDIEL, O. G. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. TT - Internationalisation of High Education: the intercultural dimension and the institutional support in the academic mobil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 21, n. 2, p. 317-340, 2016. Disponível em:
 <<https://www.scielo.br/j/aval/a/FhyPkHjxyz78zYHZFLvJg6t/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 13 abr. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: **EPU**, 1986. Disponível em: <
<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2778118&forceview=1>> Acesso em: 25 set. 2022.

MAIA, A. C. B. Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático. São Carlos: **Pedro & João Editores**, 2020. 52p. Disponível em: <
https://www.researchgate.net/publication/341259892_Questionario_e_entrevista_na_pesquisa_qualitativa_Elaboracao_aplicacao_e_analise_de_conteudo> Acesso em: 17 jan. 2022.

MACCARI, E. A.; LIMA, M. C.; RICCIO, E. L. Uso do sistema de avaliação da CAPES por

programas de pós-graduação em Administração no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, v. 11, n. 25, p. 68-96, 2009.

MANCEBO, D. Crise Político-Econômicas no Brasil: breve análise da educação superior. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 141, p. 875–892, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/nZy4FYc4TStyLtQTB5RhXLG/?lang=pt>> Acesso em: 2 jun. 2021.

MAUÉS, O. C.; BASTOS, R. D. S. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 333, 2017. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/28999>> Acesso em: 15 mai. 2021.

MENDES, M.; NUNES, M. A. C.; Inglês ou Espanhol? quais os fatores que os alunos privilegiam na escolha de uma língua para o ENEM?. **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI**. Vol. 15, N.28: p. 124-134, Maio/2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/333810557_INGLES_OU_ESPANHOL_QUAIS_OS_FATORES_QUE_OS_ALUNOS_PRIVILEGIAM_NA_ESCOLHA_DE_UMA_LINGUA_PARA_O_ENEM> Acesso em: 7 jun. 2021.

MIHO, S. R. G. Globalização, Internacionalização e proficiência em língua inglesa no Brasil: entre as fronteiras da colonialidade. S.R.G. Miho 1 Universidade Federal da Grande Dourados/ PPGEL- UEL. **Revista Desempenho**, p. 1–18, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/10142>> Acesso em: 29 abr. 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. **Petrópolis: Vozes**, 2001. Acesso em: 17 jul. 2021.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento. 11 ed. São Paulo: **Hucitec**, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/33023325_O_desafio_do_conhecimento_Pesquisa_qualitativa_em_saude> Acesso em 17 jul. 2021.

MOTELER, L. C. G. As provas do ENEM e a opção de língua estrangeira 1. **Campus Chapecó, UFFS**. [s.d.]. 2016. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1237>> Acesso em: 27 jun. 2021.

NASCIMENTO, A. M. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue. **Revista Sures**. Edição n. 3 (2014): Diversidade, plurilinguismo e interculturalidade. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/121>> Acesso em: 17 jun. 2021.

NETO, A.C.; CASTRO, A.M.D.A. A expansão da pós-graduação em cenários de globalização: recortes da situação brasileira. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 339-362, mai./ago. 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/26108/15059%20pdf>> Acesso em: 24 fev. 2023

OLIVEIRA, C. A internacionalização do Ensino Superior no Brasil por meio da ação da CAPES: a cocriação do programa CAPES-PrInt. [s.l: s.n.]. **Universidade de Brasília - UNB**. Brasília. 2019. 253p.

OLIVEIRA, G. M. DE. O lugar das línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. **Synérgies Brésil**, v. n^o spécial, n. 1, p. 21–30, 2010. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:aWny6nv8VxwJ:https://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/gilvan.pdf+&cd=1&hl=ptPT&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d>> Acesso em: 10 jul. 2021.

OLIVEIRA, A. L.; FREITAS, M. E. Relações interculturais na vida universitária: experiências de mobilidade internacional de docentes e discentes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 70 jul.-set. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tFqL6fdZwjPmZfCnBDnYDDv/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 18 jun. 2021.

PAIGE, M. R. Internationalization of Higher Education: Performance Assessment and Indicators. **Nagoya Journal of Higher Education** vol. 5, 99-122. Nagoya: Center for the Studies of Higher Education. 2005. Acesso em: 5 fev. 2021.

PATEL, F.; LYNCH, H. Globalization as an alternative to internationalization in higher education: embedding positive ‘glocal’ learning perspectives. **International journal of teaching and learning in higher education (IJTLHE)**. 2013, Volume 25, Number 2, 223-230. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/Glocalization-as-an-Alternative-to-in-Higher-Glocal-Patel-Lynch/d7d29124d80288316466ae4f585dadf625f3c62d>> Acesso em: 17 jun. 2021.

QIANG, Z. Internationalization of higher education: towards a conceptual framework. **Policy Futures in Education**, volume 1, number 2, 2003. Acesso em: 22 abr. 2021.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Breve história da evolução do construto proficiência em línguas. **Em aberto**. Brasília, v. 32, n. 104, p. 27-44, jan/abr. 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/334904119_Breve_historia_da_evolucao_do_construto_proficiencia_em_linguas> Acesso em: 6 jun. 2021.

RAMOS, M. Y.; Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e161579, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/143491/138171>> Acesso em: 6 nov. 2022

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R; ROCHA, C. H. (Org.) Política e Políticas Linguísticas. Campinas: **Pontes**, 2013. p. 19-42. Acesso em: 4 mar. 2021.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y (Org.). A geopolítica do inglês. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2005. Acesso em: 24 mar. 2021.

REPETTO, M. O conceito de interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América Latina. **TEXTOS E DEBATES**, **Boa Vista**, n.33, p. 69-88, jul./dez. 2019. Acesso em: <<https://revista.ufrr.br/textosedebates/article/view/5986>> Disponível em: 7 jul. 2021.

RUMBLEY, L. E; ALTABACH, P. G. The local and the global in higher education internationalization: a crucial nexus. IN: COELEN, R. B; BEELEN, J.; JONES. E; DE WIT. H. Global and local internationalization. © 2015 **Sense Publishers**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/321544982_Global_and_Local_Internationalization> Acesso em: 13 set. 2022.

SANTOS, H. S. As representações sobre o espanhol e o português na aprendizagem da língua estrangeira. **Estudos Linguísticos** XXXV, p. 893-902, 2006. [893 / 902] São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publicacoes/estudos%2006/sistema06/597.pdf>> Acesso em: 5 jul. 2021.

SANTOS, E. Internacionalização da educação superior – a opção geopolítica pela integração regional nos casos da UNILA e da UNILAB. **Laplage em Revista**, vol. 3, núm. 3, 2017. Universidade Federal de São Carlos, Brasil. Acesso em: 8 mai. 2021.

SALOMÃO, A. C. B.; O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(54.2): 361-392, jul./set. 2015

SANTIN, D. M.; VANZ, S. A. de S.; STUMPF, I. R. C. Internacionalização da produção científica brasileira: políticas, estratégias e medidas de avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 13, n. 30, 2016. DOI: 10.21713/2358-2332.2016.v13.923. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/923>.

SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W.; Do inglês sem fronteiras ao idiomas sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: **Editora UFMG**, 2018. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/pesquisas-e-relatorios/33-pesquisas-e-relatorios/200-producoes-e-pesquisas>> Acesso em 8 jun. 2022.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 36, p. 11-22, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639310>> Acesso em: 6 abr. 2021.

SCHLATTER, M. CELPE-Bras: certificado de língua portuguesa para estrangeiros – breve histórico. In: CUNHA, Maria Jandyrá; SANTOS, Percília. (Orgs.). Ensino e pesquisa em português para estrangeiros. Brasília: **Editora Universidade de Brasília**, 1999. p. 97-104. Disponível em: < <https://www.traca.com.br/livro/1290039/ensino-pesquisa-portugues-para-estrangeiros-1999/>> Acesso em: 8 out. 2022.

SCHOLL, A. P.; FINGER, I. Elaboração de um questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues. **Nonada: Letras em Revista**, v. 2, n. 21, 2013. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/174145>> Acesso em: 13 set. 2022.

SCHOLL, A. P.; FINGER, I.; FONTES, A. B. A. L. Can bilinguals rate their proficiency accurately in a language background questionnaire? A correlation between self-rated and objective proficiency measures. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 52, n. 1, p. 142-161, jan-maio, 2021. Disponível em: <

<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1506/1159>> Acesso em: 7 nov. 2022

SCHOLL, A. P. Proficiência autoavaliada através de um questionário de histórico da linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, **Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras**, Porto Alegre. 2016. Disponível: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/143103/000996085.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 24 jan. 2023.

SILVA, V. E. S. A abordagem plurilinguística de ensino de LE: integrando os desafios da globalização e interculturalidade. **VI Jornadas de Estudos da Linguagem**, UERJ. 2010. Acesso em: 26 ago. 2021.

STALLIVIERI, L. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. **Educação Brasileira: revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**, Brasília, v. 24, n. 48, p. 35-57, 2003. Acesso em: 23 jun. 2021.

_____. Compreendendo a internacionalização da educação superior. **Revista de Educação do Cogeime** – Ano 26 – n. 50 – janeiro-junho 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319020412_Compreendendo_a_internacionalizacao_da_educacao_superior/link/59c951ec45851556e97a68d6/download> Acesso em: 15 mai. 2021.

STEGLICH, T. T.; NETO, L. M.; MORAIS, Z. C. DE. Internacionalização da Universidade Pública brasileira: a missão do Programa Institucional de Internacionalização Capes-PrInt. **XLIV Encontro da ANPAD - EnANPAD 2020**, n. October, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/344677912_Internacionalizacao_da_Universidade_Publica_brasileira_a_missao_do_Programa_Institucional_de_Internacionalizacao_Capes_-_PrInt> Acesso em: 01 jul. 2021.

SOUZA, A. R. de. Projetos de Leis para Implantação do Ensino do Espanhol nas Redes de Ensino Estaduais. (2017-2020). **Anais do XI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS**. Dez. 2020. ISBN: 978-65-86901-19-1.

SOUZA, T. Q. & OLIVEIRA, D. S. A inclusão da língua espanhola na educação brasileira. **UENP/CJ**. 2010. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/15989686-A-inclusao-da-lingua-espanhola-na-educacao-brasileira.html>> Acesso em: 01 de set de 2022.

SOUZA, S. C. T.; SOARES, M. T. Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. **Rev. de Letras** - NO. 33 - Vol. (1) - jan./jun. – 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15948/1/2014_art_sctsousamesoares.pdf> Acesso em: 7 ago 2021.

SPOLSKY, B. Language policy: key topics in Sociolinguistics. **Cambridge**: Cambridge, 2004.

SPOLSKY, B. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. **ReVEL**, vol. 14, n. 26, 2016. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. [www.revel.inf.br]. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/f69d74cdefbd9c6efb801010f2ac8b13.pdf>> Acesso em: 9 mai. 2022.

TEEKENS, H. Internationalisation at Home: an introduction. In: TEEKENS, H. (Org.). Occasional Paper 20 – Internationalisation at Home: ideas and ideals. **European Association for International Education (EAIE)**, 2007. Acesso em: 7 mai. 2021.

TORQUATO, C. P.; Políticas linguísticas, linguagem e interação social. **Revista Escrita**. p. 1–29, 2010. 10.17771/PUCRio.escrita.16370. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/313962241_POLITICAS_LINGUISTICAS_LINGUAGEM_E_INTERACAO_SOCIAL> Acesso em: 17 fev. 2021.

TREMBLAY, A. Proficiency assessment standards in second language acquisition research: “closing the gap”. *Studies in Second Language Acquisition*, 2011, 33, 339– 372. © **Cambridge University Press** 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/231747143_Proficiency_assessment_standard_in_second_language_acquisition_research_Closing_the_gap> Acesso em: 7 out. 2022.

UFPEL, Instituição da Política Linguística da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). **Portal do Centro de Letras e Comunicação**, 2020. Disponível em: <<http://ccs2.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2020/03/Res.-01.2020-Politica-Linguistica-Institucional-da-UFPel.pdf>> Acesso em: 24 abr. 2021.

UFPEL, Pró-reitoria de pesquisa e Pós-Graduação. **Portal da Pró-reitoria e Pós-Graduação**. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/prppg/pos-graduacao/>> Acesso em 6 fev. 2022.

UNESCO. Higher Education in the 21st. Century: vision and action; final report. Paris: **UNESCO**, WCHE, 1998.

VASCONCELOS, L. M. de. Interculturalidade. In: Mais definições em trânsito. **Cult Centro de estudos multidisciplinares em cultura**. Disponível em:<<http://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/INTERCULTURALIDADE.pdf>> Acesso em: 12 mai. 2021.

VILAÇA, M. L. C. Conhecendo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas Fundamentos. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. Volume V N, ISSN-1678-3182. 2006. Acesso em: 25 fev. 2021.

ZANCHET, B. M. B. A.; SELBACH, P. T.; VIGHI, C. S. B. A internacionalização do ensino superior: um desafio para as universidades. **Roteiro**, v. 42, n. 3, p. 477–496, 2017. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13665>> Acesso em: 16 jun. 2021.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/47454/33236>> Acesso em: 13 jul. 2021.

Apêndices

Apêndice A

Questionário

Pesquisa sobre a Internacionalização da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Seção 0: termo

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente de uma pesquisa de mestrado ligada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) sobre a internacionalização da instituição, com objetivo de analisar as percepções de docentes e discentes acerca do processo de internacionalização da instituição, bem como analisar a proficiência em língua estrangeira de docentes e discentes. Sua colaboração neste estudo é muito importante e nos ajudará a entender melhor o andamento do processo de internacionalização da instituição. Para isso, leia atentamente as informações abaixo.

O presente questionário está dividido em seis seções. A primeira contém dados gerais sobre os participantes, a segunda é dividida e distinta para docentes e discentes, a terceira é sobre o apoio administrativo, a quarta é sobre ações de internacionalização, a quinta é sobre a proficiência em língua estrangeira, e a sexta é sobre a formação linguística na instituição. Apesar de solicitarmos dados como nome e matrícula/siape, esses dados não serão divulgados na pesquisa, sendo apenas para controle interno.

Você pode se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou sanções ou constrangimentos. É possível entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa, em qualquer etapa, para tirar quaisquer dúvidas que surjam sobre o assunto.

A expectativa é de que o tempo gasto para o preenchimento do questionário seja entre 10 e 30 minutos.

Ândria Pintado dos Santos - mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras - e-mail: andriapintado@gmail.com

Marília Lima Santos - mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras - e-mail: limariliasantos@gmail.com

Rafael Vetromille-Castro - docente orientador - e-mail: vetromillecastro@gmail.com

Elisa Stumpf - docente coorientadora - elisa.stumpf@gmail.com

Concordo em participar da pesquisa, de acordo com as informações acima:

- ☐ Sim

Seção 1: dados sociodemográficos

- Nome e matrícula/siape
- Qual o estado do Brasil ou país estrangeiro de nascimento?
- Qual a sua idade?

- ☐ 18-24 anos
 - ☐ 25-34 anos
 - ☐ 35-44 anos
 - ☐ 45-54 anos
 - ☐ 55-64 anos
 - ☐ Mais de 64 anos
- Qual é a sua cor ou raça?
 - ☐ Amarela
 - ☐ Branca
 - ☐ Indígena
 - ☐ Parda
 - ☐ Preta
 - ☐ Prefiro não responder
- Com qual gênero você se identifica?
 - ☐ Feminino
 - ☐ Masculino
 - ☐ Não-binária
 - ☐ Prefiro não responder
- Você apresenta algum tipo de deficiência?
 - ☐ Sim, visual
 - ☐ Sim, auditiva
 - ☐ Sim, física/motora
 - ☐ Prefiro não dizer
 - ☐ Não, nenhuma
- Você é docente ou discente?
 - ☐ Docente
 - ☐ Discente – Doutorado
 - ☐ Discente – Mestrado
- Aos discentes, você é bolsista?
 - ☐ Sim, de mestrado

- ☐ Sim, de doutorado
 - ☐ Não
- Você está vinculado a qual dos seguintes PPG?
 - ☐ Biotecnologia
 - ☐ Ciência e Tecnologia de Alimentos
 - ☐ Educação
 - ☐ Enfermagem
 - ☐ Epidemiologia
 - ☐ Fitossanidade
 - ☐ Letras
 - ☐ Memória
 - ☐ Odontologia
 - ☐ Sistemas de Produção Agrícola Familiar
 - ☐ Veterinária
- Já estudou e/ou trabalhou em outras instituições fora do Brasil?
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
- Você é aluno estrangeiro?
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
- Se sim, já fez CELPE-BRAS? Qual seu nível de proficiência?
 - ☐ Sim, sem certificação
 - ☐ Sim, mas não lembro o nível
 - ☐ Sim, intermediário
 - ☐ Sim, intermediário-superior
 - ☐ Sim, avançado
 - ☐ Sim, avançado-superior
 - ☐ Não
- Que língua(s) você fala?
 - ☐ Português
 - ☐ Inglês

- Francês
- Espanhol
- Outra
- A UFPel tem um plano de internacionalização?
 - Sim
 - Não
 - Desconheço
- Em sua opinião, qual o nível de internacionalização da UFPel – sendo 1 pouco ou nada internacionalizada e 5 altamente internacionalizada? 1-5
- Em sua opinião, qual o grau de importância que deve ser dado à internacionalização da instituição – sendo 1 pouco ou nada importante e 5 muito importante? 1-5
- Como você classificaria os esforços de internacionalização da UFPel – sendo 1 pequenos esforços e 5 grandes esforços? 1-5

Seção 2 – Docentes

Nesta seção, reservada para o corpo docente apenas, você lerá 14 afirmações sobre o cenário da instituição/do seu programa. Classifique as afirmações de 1 (discordo fortemente) a 5 (concordo fortemente). Todas as questões nesta seção são obrigatórias. Qualquer dúvida, entre em contato conosco.

1. A instituição prepara os alunos para compreensão do cenário internacional.
2. O meu programa prepara alunos para compreensão do cenário internacional.
3. A minha instituição deveria preparar os alunos para compreensão do cenário internacional.
4. O meu programa deveria preparar os alunos para compreensão do cenário internacional.
5. A universidade oferece oportunidades, próprias ou de terceiros, de desenvolvimento profissional para promoção da internacionalização do corpo docente.
6. Há financiamento institucional adequado para estudo no exterior para docentes.
7. Há financiamento institucional adequado para pesquisa no exterior para docentes.
8. Há apoio institucional, seja financeiro ou de outra ordem, para participação do corpo docente em atividades internacionais.

9. O engajamento do professor em ações de internacionalização aumenta as oportunidades de promoção da carreira dentro e fora da universidade.
10. Comparada a outras prioridades institucionais, a internacionalização é muito importante para a instituição.
11. A instituição se beneficia de relações de parceria com instituições de outros países.
12. Os eventos do mundo, incluindo questões relacionadas a costumes e valores de outras culturas, são discutidos nas minhas aulas.
13. Eu estou ou já estive envolvido nos processos de planejamento de internacionalização do meu programa e/ou da instituição.
14. O website do meu programa está disponível em línguas além do português.
 - a. Sim, em uma língua estrangeira
 - b. Sim, em duas ou mais línguas estrangeiras
 - c. Não

Seção 2 – Discentes

Nesta seção, reservada para o corpo discente apenas, você lerá 18 afirmações sobre o cenário da instituição/do seu programa. Classifique as afirmações de 1 (discordo fortemente) a 5 (concordo fortemente). Todas as questões nesta seção são obrigatórias. Qualquer dúvida, entre em contato conosco.

1. O pós-graduando da minha área precisa de uma compreensão de temas internacionais.
2. A instituição desenvolve ações de conscientização das questões internacionais.
3. O currículo do meu programa reflete um conhecimento da comunidade global.
4. A instituição deveria desenvolver ações de conscientização das questões internacionais.
5. O currículo do meu programa deveria refletir um conhecimento da comunidade global.
6. Na minha área, não há a necessidade de o pós-graduando buscar a internacionalização do currículo.
7. O meu programa deveria divulgar ou oferecer mais experiências internacionais para seus alunos.
8. A compreensão de problemas internacionais auxilia o pós-graduando a se inserir no mercado de trabalho.
9. O meu programa tem um plano projetado para aumentar a compreensão internacional entre os alunos.
10. Disciplinas com foco em questões internacionais estão disponíveis para todos os alunos do meu programa.

11. Disciplinas com foco em questões internacionais deveriam estar disponíveis para todos os alunos do meu programa.
12. A instituição se beneficiaria de relações de parceria com instituições de outros países.
13. Os eventos do mundo, incluindo questões relacionadas a costumes e valores de outras culturas, são discutidos nas minhas aulas.
14. Nós ganhamos conhecimento do clima social, econômico e político de outros países nas aulas.
15. Em meu programa de pós-graduação, temos oportunidades de socializar com pessoas de outras culturas e/ou países presencialmente ou por vídeo.
16. Eu estou ou já estive envolvido nos processos de planejamento de internacionalização do meu programa e/ou da minha instituição.
17. O website do meu programa está disponível em línguas além do português.
 - a. Sim, em uma língua estrangeira
 - b. Sim, em duas ou mais línguas estrangeiras
 - c. Não
18. O programa tem política clara para aproveitamento de créditos para cursos feitos no exterior.
 - a. Sim
 - b. Não
 - c. Desconheço

Seção 3 – apoio administrativo

Nesta seção, você lerá 8 afirmações sobre o apoio administrativo da instituição à internacionalização. Classifique as afirmações de 1 (discordo fortemente) a 5 (concordo fortemente). Todas as questões nessa seção são obrigatórias. Qualquer dúvida, entre em contato conosco.

1. A instituição apoia a internacionalização do currículo do meu programa.
2. A instituição deveria apoiar a internacionalização do currículo do meu programa.
3. Há instalações adequadas para hospedar escritórios que trabalhem com internacionalização na instituição.
4. Há técnicos administrativos disponíveis e preparados para atender às necessidades de alunos e professores internacionais, bem como alunos e professores em mobilidade no exterior.
5. Há oportunidades e apoio para envolvimento na internacionalização para os trabalhadores do campus.

6. O financiamento próprio ou de agências de fomento é adequado para atingir as necessidades internacionais da instituição.
7. A internacionalização é ação evidente da universidade.
8. A internacionalização é ação evidente de gestão.

Seção 4: Ações de Internacionalização

Nesta seção, você terá questões sobre ações de internacionalização específicas, nas quais você pode ter participado enquanto discente, docente, em instituição no exterior, ou na própria instituição, podendo marcar mais de uma alternativa. Qualquer dúvida, entre em contato conosco.

Quando você pensa em internacionalização, quais as três (3) primeiras ações que você associa a esse processo?

- ☐ Mobilidade (intercâmbio) de longa duração
- ☐ Mobilidade (intercâmbio) de curta duração
- ☐ Currículo com conteúdo internacional
- ☐ Formação em língua estrangeira
- ☐ Recepção de conferencistas, palestrantes, pesquisadores internacionais
- ☐ Mobilidade virtual (curso com interação com parceiros internacionais via internet)
- ☐ Redes internacionais de pesquisa
- ☐ Captação de recursos em projetos internacionais
- ☐ Outro

Em quais modalidades de internacionalização você já participou no exterior?

- ☐ Obtenção de título de doutorado
- ☐ Obtenção de título de mestrado
- ☐ Obtenção de título de graduação
- ☐ Realização de estágio pós-doutoral (pós-doc)
- ☐ Realização de “bolsa sanduíche”
- ☐ Intercâmbio discente de longa duração
- ☐ Intercâmbio discente de curta duração
- ☐ Participação em congressos, conferências, simpósios, workshops
- ☐ Participação em redes ou projetos de pesquisa internacional
- ☐ Estágio sabático
- ☐ Nenhuma das anteriores

Se você já participou em alguma atividade no exterior, responda, brevemente, por quanto tempo, em que país, houve necessidade de aprender uma língua estrangeira?

Com quais atividades de internacionalização você já se envolveu em sua atuação na UFPel?

- Organização de workshops, congressos, conferências, palestras, cursos de escopo internacional
- Recepção de professores visitantes estrangeiros
- Oferecimento de disciplinas em língua estrangeira
- Orientação ou supervisão de estudantes estrangeiros
- Oferecimento de cursos on-line (virtual) para o exterior
- Nenhuma das anteriores

Na sua opinião, quais os três principais impactos da internacionalização da instituição?

- Melhoria da qualidade e impacto da pesquisa produzida
- Melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem
- Internacionalização do currículo
- Aumento da cooperação internacional e capacitação
- Aumento da taxa de empregabilidade pós-mobilidade
- Participação em redes internacionais
- Maior prestígio e elevação do conceito e perfil da instituição
- Maior envolvimento (protagonismo) em questões globais
- Oportunidade de comparar o desempenho institucional no contexto das boas práticas internacionais
- Aumento da capacidade de produção/geração de conhecimentos
- Oportunidades de capacitação profissional
- Outro(s)

Qual(is) barreira(s) você percebe em relação à participação em eventos internacionais?

- Falta de recursos/financiamento
- Falta de proficiência linguística em língua estrangeira
- Falta de interesse no programa
- Falta de interesse pessoal
- Outra(s) questão(ões) pessoal(is)

Seção 5: Proficiência autodeclarada

Nesta seção, há questões mistas de múltipla escolha ou resposta curta, sobre como você percebe a sua competência/proficiência na(s) língua(s) estrangeira(s) a seguir. Qualquer dúvida, entre em contato conosco.

Marque a língua estrangeira de acordo com a escala a seguir: La – Inglês / Lb – Francês / Lc – Espanhol / Ld – Português para Estrangeiros

Se você não tem comprovação de testes de proficiência, como você vê seu nível de proficiência em língua estrangeira?

- ☐ Básico
- ☐ Intermediário
- ☐ Avançado

Nas habilidades a seguir, como você percebe a sua competência nas línguas estrangeiras abaixo?

	La – Inglês	Lb – Francês	Lc – Espanhol	Ld – Português para Estrangeiros	Outra(s)
Não compreende					
Não fala					
Compreende					
Fala razoavelmente					
Compreende bem					
Fala bem					

Marque em uma escala de 1 a 6 seu nível de proficiência em La – Inglês. Sendo 1 = muito baixo / 2 = baixo / 3 = razoável / 4 = bom / 5 = muito bom / 6 = proficiente.

	1	2	3	4	5	6
Leitura						
Escrita						
Compreensão auditiva						
Fala						

Marque em uma escala de 1 a 6 seu nível de proficiência em Lb – Francês. Sendo 1 = muito baixo / 2 = baixo / 3 = razoável / 4 = bom / 5 = muito bom / 6 = proficiente.

	1	2	3	4	5	6
Leitura						
Escrita						
Compreensão auditiva						
Fala						

Marque em uma escala de 1 a 6 seu nível de proficiência em Lc - Espanhol. Sendo 1 = muito baixo / 2 = baixo / 3 = razoável / 4 – bom / 5 = muito bom / 6 = proficiente.

	1	2	3	4	5	6
Leitura						
Escrita						
Compreensão auditiva						
Fala						

Marque em uma escala de 1 a 6 seu nível de proficiência em Ld – Português para Estrangeiros. Sendo 1 = muito baixo / 2 = baixo / 3 = razoável / 4 – bom / 5 = muito bom / 6 = proficiente.

	1	2	3	4	5	6
Leitura						
Escrita						
Compreensão auditiva						
Fala						

Indique onde você aprendeu a(s) língua(s) que você conhece. Marque todas que você sabe.

	La – Inglês	Lb – Francês	Lc – Espanhol	Ld – Português para Estrangeiros
Casa				
Escola				
Curso de Línguas				
Universidade				
Atividades extras				

Há quanto tempo você tem contato com essa(s) língua(s)?

- ☐ Aproximadamente 1 ano
- ☐ Entre 1 ano e 3 anos
- ☐ Entre 3 anos e 5 anos
- ☐ Entre 5 anos e 10 anos

- 10 anos ou mais

O quão importante é saber uma língua estrangeira para o seu Programa de Pós-Graduação, sendo 1 para nada importante e 5 para muito importante?

	1	2	3	4	5
Inglês					
Francês					
Espanhol					
Português					
Outro(s)					

Se você ainda não fez algum teste de nível de proficiência, tem interesse em fazer?

- Sim
- Não
- Talvez

Seção 6: Proficiência em língua estrangeira

Nesta seção, há questões mistas de múltipla escolha ou resposta curta, sobre a proficiência em língua estrangeira. Qualquer dúvida, entre em contato conosco.

Tem ou já fez algum teste de proficiência?

- Sim
- Não

Em qual língua foi o seu último teste? Marque a língua abaixo.

- La – Inglês
- Lb – Francês
- Lc – Espanhol
- Ld – Português para Estrangeiros
- Outra(s)

Qual foi o teste de proficiência feito? Marcar mais de um teste, caso feito.

	La – Inglês	Lb – Francês	Lc – Espanhol	Ld – Português para Estrangeiros
TOEFL IBT				
TOEFL ITP				
DELTA (Diploma				

of French-language studies)				
DALF (Advanced diploma in French language)				
DELE				
CELU				
CELPE-BRAS				
Teste de Leitura				
Outro(s)				

No último teste realizado, qual foi o resultado de proficiência obtido?

	La - Inglês	Lb - Francês	Lc – Espanhol	Ld – Português para Estrangeiros
A1				
A2				
B1				
B2				
C1				
C2				
Não lembro				

Se o resultado tem formato diferente, declare abaixo qual foi o resultado:

Seção 7: Formação Linguística

Nesta seção, as questões são direcionadas às atividades realizadas por docentes e discentes, que contribuem para a formação linguística do grupo. Todas as questões são de múltipla escolha e obrigatórias. Qualquer dúvida, entre em contato conosco.

Quais cursos de idiomas oferecidos na UFPel você já ouviu falar?

- Idiomas sem Fronteiras (IsF)
- Curso Básico de Línguas (CaExt)
- Curso de Língua Instrumental
- Nenhum

Você já participou de algum curso de idiomas na Universidade?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Qual o grau de importância de cursos de língua estrangeira para tua formação acadêmica, sendo 1 pouco importante e 5 importante?

Em quais atividades você precisa utilizar outro idioma para melhor participação?

- ☐ Leitura de artigos
- ☐ Seminários e eventos
- ☐ Publicação de textos científicos
- ☐ Disciplinas obrigatórias/optativas
- ☐ Grupos de pesquisa

Obrigado pela participação

Obrigado! Sua participação é fundamental para a nossa pesquisa, para melhor compreensão das ações de internacionalização da UFPel.

Se você quiser, você pode deixar seu contato com a gente para receber os resultados da pesquisa, ou para participar em outras etapas futuras.

Deixe aqui seu e-mail