

A thick vertical olive-green bar on the left side of the page. A red arrow points to the right from this bar, containing the date 18/4/2017.

18/4/2017

PROFICIÊNCIA EM INGLÊS NO  
PROCESSO DE  
INTERNACIONALIZAÇÃO DAS  
UNIVERSIDADES BRASILEIRAS:  
ANÁLISE DE RESULTADOS  
PARCIAIS DE AÇÕES DO  
PROGRAMA IDIOMAS SEM  
FRONTEIRAS

Relatório final de projeto de  
pesquisa pós-doutoral

Several thin, curved, light-colored lines that sweep upwards from the bottom left corner of the page.

Silvia Regina Gomes Miho  
PPGEL- UEL



## Agradecimentos

À professora Telma Gimenez, pelo acolhimento, pela clareza e segurança na supervisão dos trabalhos desta pesquisa;

Ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade de Londrina, pela oportunidade oferecida a esta pesquisadora de participar de sua comunidade acadêmica;

Aos amigos do grupo de pesquisa “Globalização e ensino de línguas”, Carla Barcaro, Paulo Espuri, Taísa Passoni e Marjorie Gomez, pelo apoio, pelas discussões e contribuições, além do forte carinho recebido;

Aos amigos douradenses Ederson Cardoso, Amanda Faleiros e Valdeir Bentes, pelo apoio durante o período de execução desta pesquisa.

Dedico este trabalho à minha amada filha Iara Thereza.

## PROFICIÊNCIA EM INGLÊS NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: ANÁLISE DE RESULTADOS PARCIAIS DE AÇÕES DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

**RESUMO:** Este trabalho de estágio pós-doutoral tem como propósito verificar o histórico de implementação e execução de ações do Programa Idiomas sem Fronteiras – ISF, no tocante à sua estrutura, apoiada pelos Testes de Proficiência TOEFL ITP (*paper based*), em âmbito nacional e local, no período entre 2013 e 2015. A aplicação de testes de forma massiva e em grandes quantidades chama a atenção por suas dimensões e alcance, devido à sua gratuidade. Alguns dados surgiram, então, nas Unidades aplicadoras de testes e levantaram a necessidade de investigação a respeito de alguns aspectos dos testes de proficiência como tais e deste teste, TOEFL ITP, em particular, por estarem em uso na maioria das Universidades Brasileiras, públicas ou privadas, que participavam do programa. Os objetivos da pesquisa foram: o conceito de proficiência linguística em si e como foi desenvolvido; a utilização deste conceito e seus níveis de gradação no ensino-aprendizagem, materiais didáticos e cursos de idiomas, como aqueles ofertados pelo Programa ISF, e finalmente, sua utilização como elemento de avaliação linguística e mecanismo de política linguística importante no desenho e implementação do ISF, bem como na manutenção de suas ações para a comunidade acadêmica brasileira. Processo de globalização e internacionalização das universidades nacionais. No primeiro capítulo, contextualização da globalização e da internacionalização são apresentados, no sentido de possibilitar reflexões sobre políticas educacionais em educação e internacionalização. Em seguida, o capítulo dois traz as conceituações de proficiência linguística e do *Common Framework of Reference* (CFR), tração como parâmetro e paradigma dos níveis de proficiência em línguas estrangeiras. No terceiro capítulo. O terceiro capítulo dedica-se à uma análise crítica dos documentos que fundamentam o ISF e o uso de testes Toefl ITP no Programa ISF. Apresentam-se alguns dados da aplicação destes testes na UFGD durante os anos de 2013 a 2015. No quarto capítulo, discute-se a utilização dos resultados de testes como mecanismo de gatekeeping e manutenção de estruturas de poder atualizadas em políticas linguísticas públicas como o ISF. Nas considerações finais e capítulo final, reflexões sobre os prós e contras do uso de testes como TOEFL ITP são feitas.

## PROFICIENCIA EN INGLÉS EN EL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES BRASILEÑAS: ANÁLISIS DE RESULTADOS PARCIALES DE LAS ACCIONES DEL PROGRAMA IDIOMAS SIN FRONTERAS

**RESUMEN:** Este trabajo de posdoctorado tiene como propósito verificar el historial de implementación y ejecución de acciones del Programa Idiomas sin Fronteras – ISF en cuanto a su estructura apoyada por los Exámenes de Competencia TOEFL ITP (en papel)

a nivel nacional y local en el período entre 2013 y 2015. La aplicación de pruebas de forma masiva y en grandes cantidades llama la atención por sus dimensiones y alcance debido a su gratuidad. Algunos datos surgieron entonces en las Unidades aplicadoras de pruebas y plantearon la necesidad de investigar algunos aspectos de las pruebas de competencia como tales y de este examen TOEFL ITP en particular, ya que se utilizaban en la mayoría de las universidades brasileñas públicas o privadas que participaban en el programa. Los objetivos de la investigación fueron: el concepto de competencia lingüística en sí y cómo fue desarrollado; el uso de este concepto y sus niveles de gradación en la enseñanza-aprendizaje, materiales didácticos y cursos de idiomas como los ofrecidos por el Programa ISF y, finalmente, su uso como elemento de evaluación lingüística y mecanismo de política lingüística importante en el diseño e implementación del ISF, así como en el mantenimiento de sus acciones para la comunidad académica brasileña en el proceso de globalización e internacionalización de las universidades nacionales.

En el primer capítulo, se presenta la contextualización de la globalización y la internacionalización con el fin de posibilitar reflexiones sobre políticas educativas en educación e internacionalización. Luego, el capítulo dos trae las conceptualizaciones de competencia lingüística y del Marco Común de Referencia (CFR) tomándolos como parámetro y paradigma de los niveles de competencia en lenguas extranjeras. El tercer capítulo se dedica a un análisis crítico de los documentos que fundamentan el ISF y el uso de pruebas TOEFL ITP en el Programa ISF. Se presentan algunos datos de la aplicación de estas pruebas en la UFGD durante los años 2013 a 2015. En el cuarto capítulo se discute la utilización de los resultados de las pruebas como mecanismo de selección y mantenimiento de estructuras de poder actualizadas en políticas lingüísticas públicas como el ISF. En las consideraciones finales y capítulo final se realizan reflexiones sobre los pros y los contras del uso de pruebas como el TOEFL ITP.

#### ENGLISH PROFICIENCY IN THE INTERNATIONALIZATION PROCESS OF BRAZILIAN UNIVERSITIES: ANALYSIS OF PARTIAL RESULTS FROM THE LANGUAGES WITHOUT BORDERS PROGRAM ACTIONS

This postdoctoral internship work aims to verify the history of implementation and execution of actions of the Languages Without Borders Program – ISF regarding its structure supported by TOEFL ITP (paper-based) Proficiency Tests at national and local levels from 2013 to 2015. The large-scale and massive application of tests is noteworthy due to their dimensions and reach, attributed to their free availability. Some data emerged from the testing units, prompting the need for an investigation into certain aspects of proficiency tests in general and the TOEFL ITP test in particular, as they were used by most Brazilian public and private universities participating in the program. The research objectives were: the concept of linguistic proficiency itself and how it was developed; the use of this concept and its levels of gradation in teaching-learning, didactic materials, and language courses like those offered by the ISF Program; and finally, its use as an element of linguistic evaluation and a crucial policy mechanism in the design and implementation of the ISF, as well as in maintaining its actions for the Brazilian academic community during the process of globalization and internationalization of national universities. In the first chapter, the contextualization of globalization and internationalization is presented to enable reflections on educational policies in education and internationalization. Then,

chapter two presents the conceptualizations of linguistic proficiency and the Common Framework of Reference (CFR), considering it as a parameter and paradigm for proficiency levels in foreign languages. The third chapter is dedicated to a critical analysis of the documents that underpin the ISF and the use of TOEFL ITP tests in the ISF Program. Some data from the application of these tests at UFGD from 2013 to 2015 are presented. The fourth chapter discusses the use of test results as a gatekeeping mechanism and maintenance of updated power structures in public language policies like the ISF. In the final considerations and concluding chapter, reflections on the pros and cons of using tests like the TOEFL ITP are made.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.1 Introdução: Globalização e ensino superior                                                                             | 6  |
| 1.2 O Brasil diante do início do processo de globalização e internacionalização do ensino superior.                        | 7  |
| 2. Globalização, internacionalização e proficiência linguística: usos multilíngues X testes monolíngues                    | 12 |
| 2.1 Discutindo o conceito de proficiência: CERF e a fundamentação dos testes de proficiência                               | 12 |
| 2.2 Testes de proficiência: padronização e controle                                                                        | 15 |
| 2.3 Especificidades dos testes de proficiência: conteúdo e validação                                                       | 19 |
| 3. Análise textual de documentos: Portaria Nº 1.466 – instituição do programa Inglês sem Fronteiras                        | 22 |
| 3.1. Análise do texto da Portaria Nº 1.466, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2012                                                      | 25 |
| 3.1.2. Análise textual: Art. 1º e Parágrafo único                                                                          | 26 |
| 3.1.3. ‘Os exames linguísticos exigidos para a admissão em universidades anglófonas’                                       | 29 |
| 3.1.4. Capacitação, formação para exames de proficiência: mais uma vez, a língua como problema                             | 36 |
| 3.1.5 Análise textual do Art. 2º da Portaria Objetivos do IsF                                                              | 39 |
| 3.1.6 As escolhas vocabulares dos textos e a capacitação em língua inglesa: intertextualidade X pressuposições.            | 41 |
| 4. Testes de proficiência como mecanismos de políticas linguísticas: interface entre sistema educacional e vida individual | 43 |
| 4.1. Testes: elo entre política pública, indivíduo e decisões políticas.                                                   | 45 |
| 4.2. Os testes de proficiência em um contexto específico: a UFGD                                                           | 50 |
| 5. Pontos para reflexão: testes de proficiência em processos de internacionalização do ensino superior no Brasil           | 59 |
| 5.1 Considerações finais:                                                                                                  | 62 |
| 6. Bibliografia                                                                                                            | 67 |



*This onion  
Is quite different  
from all those on the table.*

*Think of each  
onion  
as a collection  
of tongues.*

*Each one  
over and under  
one another  
In almost liquid  
agreement  
to make a fruit –*

*each one proving  
the exclusive  
position  
of uniqueness*

*To produce  
this phrase  
as an example of  
the impossibility  
to translate it.*

*Into frozen solid marble,  
into hot air,  
into an orange.  
each onion  
cannot be translated  
even into  
the same*

*Onion.* (Moacir Amâncio, 2007, p.435)



## 1.1 Introdução: Globalização e ensino superior

O processo de globalização é bastante dinâmico e suas diversas camadas sobrepostas acumulam-se com o desenvolvimento de processos iniciados em diferentes tempos e lugares. Os países centrais e irradiadores do processo, principalmente no que se refere à internacionalização do ensino superior, encontram-se na Europa e América do Norte; a maioria falantes de língua inglesa, principalmente Reino Unido, Estados Unidos, Austrália e Canadá. Os países que atentaram para as possibilidades de que dispunham diante dos desafios a serem enfrentados após a Segunda Guerra Mundial passaram a elaborar e a implementar, em parceria com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE<sup>1</sup>), estratégias para um realinhamento entre os setores público e privado, para a redefinição dos contornos de estados nacionais que, entre outros fatores contribuíram significativamente para formação da União Europeia, da moeda única naquele território, da mobilidade garantida pelo Espaço Schengen<sup>2</sup>, em 1995 e do Tratado de Bologna<sup>3</sup>, em 1999.

Alguns países, como é o caso daqueles que ficaram conhecidos como ‘tigres asiáticos’ na década de 1990, utilizando os recursos, esforços e políticas das mais variadas, obtiveram melhores resultados no processo competitivo global, o que lhes assegurou certa posição de liderança e de poder, globalmente, seja no setor público ou privado. Japão e Coreia do Sul

---

<sup>1</sup> Organização para cooperação e desenvolvimento econômico, fundada em 1961, com sede em Paris, França. Composta por países com alta renda per capita e tem como objetivos auxiliar no desenvolvimento de economias de países com menor renda, comparação de políticas públicas, manutenção da estabilidade financeira e favorecimento do comércio mundial. Disponível em: <https://oecd.org/>

<sup>2</sup> Processo iniciado em 1985, com 5 países da União europeia decidiram suprimir suas fronteiras. Atualmente, o Espaço Schengen abrange 26 países europeus (22 dos quais são Estados-Membros da União Europeia), garantindo a livre circulação de pessoas por seus territórios. Disponível em: [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/e-library/docs/schengen\\_brochure/schengen\\_brochure\\_dr3111126\\_pt.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/e-library/docs/schengen_brochure/schengen_brochure_dr3111126_pt.pdf)

<sup>3</sup> O Processo de Bolonha deve o seu nome à chamada Declaração de Bolonha, que foi assinada em 19 de junho de 1999, na cidade de Bolonha (Itália), pelos ministros responsáveis pelo ensino superior de 29 países europeus, entre os quais, Portugal. Trata-se de um processo de reforma intergovernamental a nível europeu que se inscreve nos objetivos da Estratégia de Lisboa e que visa concretizar o Espaço Europeu de Ensino Superior. Disponível em: [http://www.uc.pt/ge3s/pasta\\_guia\\_ge3s/proc\\_bolonha/](http://www.uc.pt/ge3s/pasta_guia_ge3s/proc_bolonha/)

podem ser citados como exemplos de como países se adequaram, cada qual a seu tempo e à sua maneira, aos chamamentos da globalização. Esses três países alcançaram sucesso em suas tentativas de globalizar suas economias e internacionalizar suas universidades, assim como o fez a China. Pode-se observar que o desempenho desses países se deve, em grande parte, ao alto e consistente investimento feito em educação, ciência e tecnologia e, importantíssimo lembrar, na internacionalização e na proficiência em língua inglesa. Embora, como discutem Kubota (2008) e Piller e Cho (2013), esse aprendizado e a correspondente certificação de proficiência em língua inglesa tiveram e ainda tem um alto custo, tanto econômico como psicossocial, para os jovens coreanos e japoneses.

## 1.2 O Brasil diante do início do processo de globalização e internacionalização do ensino superior.

No Brasil, durante os anos 1990, a sociedade ainda se recuperava de décadas de um período de ditadura militar, fator que exerceu influência sobre os processos de pesquisa, de inovação e de abertura de fronteiras para o fluxo de transformações vindouras, principalmente nas áreas de ciência e tecnologia. Devido a problemas políticos e econômicos, cujas consequências ainda se fazem sentir nas instituições de ensino brasileiras, a redemocratização do Brasil passou por períodos de intensa complexidade e gravidade, resultando no impeachment e renúncia de Fernando Collor de Mello, em 1992.

É interessante ressaltar que naquele momento vários países e economias se realinhavam e se reestruturavam a partir de ideias e políticas consideradas neoliberais, lideradas por Margareth Thatcher, no Reino Unido e Ronald Reagan, nos E.U.A. Durante as décadas de 1950 a 1980, durante os anos da “Guerra Fria”, países do “primeiro mundo”, ou seja, os países ocidentais e capitalistas, liderados por Estados Unidos e Inglaterra, favoreciam os países do “terceiro mundo”, mais pobres e com programas de desenvolvimento tecnológico, científico e, principalmente, programas educacionais, oferecendo cursos de línguas, materiais didáticos, professores, treinamentos, e certificações acadêmicas. Ainda tentando construir seus caminhos por meio da modernização e da industrialização, os países em desenvolvimento recebiam a transferência de ‘know-how’ dos países mais desenvolvidos<sup>4</sup>. Na América Latina, a maioria

---

<sup>4</sup> “Thus, countries that do not have developed higher education systems have resorted to importing higher education services from countries with advanced higher education systems, either by sending students, or by

dos países aliou-se aos “americanos”, e Cuba, por outro lado, perfilou-se ao lado do “segundo mundo”, liderado pela União Soviética. . Contudo, com o decorrer dos anos esse sistema apresentou sinais de desgaste e corrosão, levando à tomada de medidas de rearranjassem o jogo de forças político-econômicas após a queda do muro de Berlim, em 1989.

Ainda em 1989, foi lançado um documento que ficou conhecido como “o consenso de Washington”<sup>5</sup>. Williamson (2004), afirma que o termo foi cunhado por ele para uma conferência sobre a questão do projeto desenvolvimentista de governos latino-americanos, na maioria apoiados por países do então denominado “primeiro mundo”. Segundo sua análise, tais países poderiam mudar suas políticas econômicas no sentido de se alinharem às mais recentes orientações da OECD<sup>6</sup>. Sob certo aspecto, pode-se considerar o período da ditadura militar no Brasil como um período ‘desenvolvimentista’ ou modernizante, uma vez que foi naquele período que se instalou grande parte do parque industrial e da infraestrutura/logística brasileiros e que as mudanças das características gerais da economia brasileira passam do campo para a cidade.

Já nos meados dos anos 1990, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, alguns pontos chave daquele documento apresentado por Williamson parecem ter sido implementados. Pelo que se pode perceber na recente história brasileira há uma recorrente presença de ‘pacotes’ e políticas econômicas que se apresentam como ‘salvadoras’ da economia enfraquecida. Para permanecer em apenas dois exemplos: o Plano Collor (1990) e o Plano Real (1996). Certamente esses planos trazem consequências diretas para a educação como um todo, porém, é no ensino superior, principalmente nas universidades públicas, que sempre foram as âncoras da pesquisa científica no Brasil, que seus efeitos são mais fortemente sentidos a médio e longo prazos. Geralmente, medidas dessa natureza reduzem investimentos, gerando, um encolhimento ou

---

allowing foreign providers to operate in their countries. [...] As part of their industrialization strategies, many developing countries had programs in which scholarships were provided for personnel to be trained, especially in technical fields, in return for compulsory public service at home; some countries still have programs of this kind. This was human resource development in the industrial economy, and represented know-how rather than technology transfer, because technology was then transferred in packaged form, such as turnkey plants.” ( Guruz, 2011, p.175,176).

<sup>5</sup> WILLIAMSON, J. A short history of Washington Consensus. Paper commissioned by Fundación CIDOB for a conference “From the Washington Consensus towards a new Global Governance,” Barcelona, September 24–25, 2004. Disponível em: <https://piie.com/publications/papers/williamson0904-2.pdf>

<sup>6</sup> Organização para cooperação e desenvolvimento econômico, fundada em 1961, com sede em Paris, França. Composta por países com alta renda per capita e tem como objetivos auxiliar no desenvolvimento de economias de países com menor renda, comparação de políticas públicas, manutenção da estabilidade financeira e favorecimento do comércio mundial. Disponível em: <https://oecd.org/>

estagnação na produção e difusão do conhecimento e, as consequências daí decorrentes são amplamente conhecidas, não cabendo, neste espaço discuti-las em maior profundidade. Porém, são fatos imprescindíveis na construção do quadro atual de nossas universidades e programas a elas vinculados. Neste momento, os resultados de algumas ações e planos implementados décadas atrás se fazem sentir fortemente no meio acadêmico e científico brasileiros.

A opção escolhida pelos governantes tende claramente para o lado do mercado de capitais, beneficiando-o através de diversas políticas públicas e incentivos a empresas privadas. Há vários anos é muito mais atraente para investidores estrangeiros colocarem seu capital em aplicações de rápido e garantido retorno financeiro que, digamos, investir em setores produtivos ou educacionais, tendo em vista a necessidade da atividade constante de programas e políticas educacionais para o bom funcionamento do setor produtivo, dependente cada vez mais, de cidadãos qualificados para as assim chamadas ‘economias do conhecimento’ ou ‘knowledge-based economies’.

Siqueira (2009) descreve alguns momentos e fatos que marcaram a educação superior brasileira nos últimos 50 anos. Apesar de sua popularização e massificação nesse período, os dados quantitativos e as demandas por elas geradas corroboram para o sucateamento da qualidade do ensino superior brasileiro e para a mercantilização do conhecimento. Os dados apresentados e comentados pela autora apontam para um quadro preocupante, pois revelam aspectos ideológicos e políticos implicados nas agendas ‘veladas’ de políticas educacionais e, conseqüentemente, políticas linguísticas. Embora não trate especificamente de políticas voltadas para a internacionalização ou para questões linguísticas ali envolvidas, o texto delineia as forças presentes na construção do que vivenciamos hoje na educação superior brasileira. Dois pontos não devem ser deixados de lado quando pensamos o atual processo de internacionalização do ensino superior brasileiro: pressões econômicas e políticas e as formações discursivas por meio das quais aquelas pressões atuam sobre os modos como as questões são colocadas e implementadas.

As pressões econômicas e políticas por reformas no modelo de ensino superior brasileiro, por parte de agências como o Banco Mundial, e o F.M.I., por exemplo, influenciam as políticas voltadas para o setor, com especial atenção para a questão das fontes públicas de financiamento e o incentivo à iniciativa privada no setor da educação superior no Brasil durante as décadas de 1990 e de 2000, como descreve Siqueira (2009, p.172-178). Por meio de textos de medidas provisórias, relatórios ministeriais e também oriundos do Banco Mundial produzidos naqueles anos, fica evidente a convergência entre as condições e diretrizes

apontadas pelos agentes econômicos e as ações governamentais, por meio de políticas que realocam valores significativos do ensino superior público para o setor privado, como ocorre com o Prouni, (2004). Fato interessante, mas pouco mencionado, é a isenção fiscal de que todas as instituições signatárias do Prouni usufruem, dentre elas grandes grupos internacionais, proprietários de escolas, faculdades e universidades no Brasil. (Siqueira, 2014, p.183).

Além da questão econômica, o que se observa é o modo como tais pressões modelam os meios e, de certa forma, os fins da educação superior, obtendo-se resultados nem sempre desejáveis ou previstos na formação de futuras gerações de cidadãos. Interesses corporativos se sobrepõem aos interesses públicos, como ocorre no caso da educação, que passa a ser considerada um tipo de serviço a ser comercializado, conforme as orientações do Acordo Geral de Comércio de Serviços, ou GATS, na sigla em inglês. Guruz (2011, p. 191) descreve o GATS como:

1. O GATS é um tratado internacional, e como tal se superpõe a decisões tomadas em níveis nacional, setorial e institucional. Ele tem o potencial de interferir diretamente.
2. Ele é estruturado por um conjunto de valores totalmente diferentes daqueles que historicamente davam forma à educação superior ao redor do mundo. A educação superior é considerada um bem público que não pode e não deve ser comercializado. A terminologia usada no GATS “trade -creep” é o anátema da maioria da comunidade acadêmica.
3. Um pequeno, porém poderoso grupo do setor da educação e da comunidade ligada ao comércio está empurrando o GATS. Os interesses do setor da educação com fins lucrativos, a indústria de teste e as escolas de inglês são bem diferentes daqueles da comunidade acadêmica<sup>7</sup>.

É sobre o terceiro ponto que a discussão deste trabalho se apoiará para abordar a questão da proficiência em língua inglesa na política de internacionalização das universidades brasileiras proposta pelo governo federal através dos programas Ciência sem Fronteiras (CsF) e Idiomas sem Fronteiras (IsF); primeiramente, por salientar as estreitas relações entre interesses comerciais que envolvem o setor educacional e indústria de testes e, em segundo lugar, porém não menos relevante, o fato de colocar que há significativa diferença de interesses entre a comunidade acadêmica e o mercado de serviços educacionais, dos quais os testes fazem

---

<sup>7</sup> GATS is an international treaty, and as such supersedes decision making at the national, sectoral, and institutional levels. It has the potential of directly interfering; 2. It is underpinned by an entirely different set of values than those that have historically shaped higher education worldwide. Higher education is considered a public good that cannot and should not be traded. The terminology used in the GATS, the "trade-creep," is anathema to most of the academic community (Knight 2002b); 3. A small, but very powerful segment of the education and trade community is pushing the GATS. The interests of the for-profit education sector, the testing industry, and the English-language schools are quite different from those of the academic community (Altbach 2006, 126).

parte, assim como os sistemas de gerenciamento e controle, prestação de contas e financiamento a eles conectados através de políticas públicas.

O sistema universitário brasileiro é muito recente, o que impossibilita a comparação direta com universidades com centenas de anos de experiência na construção de seu patrimônio cultural, histórico, político e econômico. A primeira universidade brasileira foi fundada em 1912 e a USP, a universidade brasileira melhor colocada nos rankings, foi fundada em 1934. Embora grandes avanços tenham sido conquistados nos últimos oitenta anos, como o aumento significativo de universidades públicas e privadas, institutos de pesquisas e uma relativa democratização do ensino superior no país, alguns aspectos que estão diretamente ligados à internacionalização, como a mobilidade de estudantes e pesquisadores, a transferência de know-how e de tecnologia, sempre foram realizados de forma tímida e de acordo com as necessidades das instituições envolvidas. Todavia, o contexto político e econômico do Brasil após a Segunda Guerra Mundial não favoreceu um olhar mais atento para as mudanças em andamento ao redor do globo, principalmente no que se refere ao conhecimento técnico-científico e à produção de tecnologias e de recursos humanos capazes de acompanhar as demandas que a sociedade em transformação, naquele momento, necessitava.

Evidentemente, com o passar do tempo intensificaram-se as diferenças entre os países desenvolvedores e produtores de conhecimentos técnicos e científicos e os países que buscam ou adquirem esse conhecimento dos primeiros. A rapidez proporcionada pela tecnologia da informação e das comunicações também contribui para que se acentuem algumas das diferenças gritantes entre os mais desenvolvidos e os países ainda em desenvolvimento. É nesse contexto que globalização e internacionalização se fundem e exercem uma pressão ainda maior sobre a educação superior brasileira a partir dos anos 2010. Políticas públicas voltadas para reformas no ensino superior brasileiro foram, então, implementadas de maneira rápida respondendo, de certa forma, às demandas do contexto internacional. Surgiram os programas Ciência sem Fronteiras (CsF) e Idiomas sem fronteiras (IsF), cuja principal força motriz residia na mobilidade de estudantes de graduação em grande escala.

Embora não seja um fim em si mesma, mas sim um meio, um dos instrumentos dentro de uma política educacional pública, mobilidade é uma das ações mais visíveis e efetivamente transformadoras dos contextos envolvidos, promovendo a cooperação e o desenvolvimento de pesquisadores e pesquisas. Contudo, trata-se de um dos estágios finais de um longo processo



de internacionalização, que pressupõe, como se lê no Tratado de Bologna <sup>8</sup>(1999), várias ações estruturais e preparatórias para assegurar o bom funcionamento da mobilidade, dentre elas destacam-se a criação de um sistema de créditos unificado, sistemas de avaliação e acompanhamento contínuos e políticas públicas comuns a todos os países envolvidos. Interessa a este estudo verificar uma das políticas que compõem o todo maior da internacionalização do ensino superior, publicada em 2001 pelo Conselho Europeu: Common European Framework of Reference<sup>9</sup> (CEFR), Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR).

## 2. Globalização, internacionalização e proficiência linguística: usos multilíngues X testes monolíngues

### 2.1. Discutindo o conceito de proficiência: CERF e a fundamentação dos testes de proficiência

Atualmente, um dos requisitos básicos para se participar de programas de mobilidade estudantil é o de se ter a devida certificação de proficiência linguística principalmente em inglês, pois, além de Reino Unido, Estados Unidos, Canadá e Austrália, instituições em muitos países oferecem programas em língua inglesa, independentemente de serem instituições situadas em nações anglófonas, como é o caso da Holanda, da Dinamarca, Noruega, Coréia, Israel, entre outros. No Brasil, o assunto ainda é tema de discussões e gera controvérsias. Em vista disso, é importante trazer à tona questões que envolvem conceito de proficiência, para que possamos nos posicionar mais criticamente diante de padrões (standards) que fazem parte de nossas atividades diárias no ensino de línguas para fins de internacionalização ou mobilidade. O primeiro deles é definir proficiência, para, em seguida, discutirmos as formas possíveis de se aferi-la e as formas de se usar a proficiência certificada.

John Read (2015) discute o conceito de proficiência, especificamente no campo acadêmico. Ele chama a atenção para uma distinção fundamental: os conceitos de competência e de proficiência. Competência seria definida como o conhecimento sobre o sistema formal da

---

<sup>8</sup> Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2006/08/11/435613/ratado-bolonha-integra.html>

<sup>9</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)

língua, oposto à sua aplicação em situações de comunicação, em performances. Escreve ele que:

Deve-se enfatizar que competência se refere não apenas ao conhecimento explícito de termos gramaticais e conceitos ou o significado das palavras; o conceito abarca o conhecimento implícito que é adquirido por falantes nativos e subjaz às suas intuições do que é um uso correto e apropriado da língua.<sup>10</sup>

Em relação à definição de proficiência, Read (2015, p.79) afirma que não há um consenso entre os estudiosos de linguística aplicada para a definição exata de competência e proficiência. The *Dictionary of Language Testing* (Davies et al, 1999, p. 109-110), traz definições de proficiência comentadas por Read. A primeira delas refere-se à competência ou conhecimento. As outras duas envolvem habilidades para fazer algo específico na língua e ‘performance medida por procedimentos específicos de testagem’<sup>11</sup>.

Embora procurem a isenção própria de conceitos científicos, os termos ‘conhecimento implícito de falantes nativos’ e suas ‘intuições’ colaboram para que se perceba uma conceituação flutuante e subjetiva. Além de reforçar aspectos ideológicos inerentes ao conceito de falante nativo, conceito questionável, preconceituoso (e pouco eficiente em termos educacionais e de construção de uma cidadania global e participativa em contextos competitivos, como o da internacionalização da educação superior.), reforça também uma variada oferta de produtos no mercado de educação linguística. A ideia e o ‘produto’ comercial da indústria do ‘falante nativo’ são, por outro lado, extremamente úteis e lucrativas para setores específicos da economia e da política globais. (Phillipson, 2016; Holliday, 2015; Kumaradivelu, 2016).

Competência, nos termos descritos acima, coloca elementos discursivos e culturais próprios de falantes nativos como um tipo de conhecimento ‘intuitivo’ que dá sentido, correção e propriedade à comunicação. Pode-se afirmar que aspectos ideológicos tenham a potencialidade de influenciar aquela ‘intuição’, entendida aqui como um conjunto de valores socialmente aceitáveis por determinado grupo de pessoas em determinados contextos. Nesse sentido, os testes de proficiência avaliariam a “competência estratégica do falante, a sua

---

<sup>10</sup> It should be emphasized that competence does not refer just to explicit knowledge of grammatical terms and concepts or the meanings of words; it primarily covers the implicit knowledge that is acquired by native speakers and underlies their intuitions about what is correct and appropriate usage in the language (see Ellis 2004, Ellis et al. 2009). (Read, 2015, p. 79).

<sup>11</sup> Admittedly, the first one also refers to knowledge or competence, but the other two involve ‘ability to do something specific in the language’ and ‘performance as measured by a particular testing procedure’. It is these latter meanings that apply to language proficiency as I am using it here, in contrast to the knowledge represented by the term language competence.

habilidade de usar a língua em propósitos funcionais de comunicação<sup>12</sup>” (Read, 2015, p.80), em contextos específicos e verificados por instrumentos pré-determinados.

Em sua maioria, os assim chamados testes de proficiência são caracterizados por avaliar o desempenho do examinando no que se refere à sua competência estratégica de comunicação na língua alvo num contexto específico, em nosso caso, o cenário de mobilidade acadêmica no ensino superior. Todavia, esse ‘cenário’ acadêmico é desprovido de quaisquer conexões com o local e a cultura onde o exame é aplicado de fato. Este tópico será retomado adiante.

Read (2015) aponta para distinções fundamentais para entendermos o que os testes significam e como constroem seus significados na área técnica que envolve design, validação e pontuação. Antes de se desenvolver e validar um teste, seja qual for sua finalidade, é necessário esclarecer qual é o seu construto subjacente. Construto, no presente contexto, significa o conjunto de parâmetros norteadores dos elementos a serem avaliados num teste de proficiência.

De acordo com Read deve-se estar alerta para o fato de que a natureza subjacente ao construto indica o tipo de conhecimento que os estudantes devem demonstrar nos testes. Indica, também, o conceito de língua, de usos da língua e de concepções ideológicas que inevitavelmente se associam aos testes, principalmente quando eles reproduzem padrões e variedades normatizadas em colocações, gêneros textuais e estratégias discursivas aceitas como adequadas ou ‘corretas’. Blommaert (2006, p.512) explica que o padrão (*standard*) é uma variedade particular de linguagem, percebida como neutra devido a elaborados processos sócio históricos de normatização e codificação. Agem na construção e reprodução de códigos e gêneros específicos para propósitos públicos, criando um sentido de autoridade que emana de um centro, fazendo de uma forma particular de discurso ser emblemática de pertencimento ao grupo [...].

Os testes de proficiência linguística padronizados ou ‘industrializados’ têm abrangência limitada no que se refere ao aprimoramento linguístico por dois motivos principais, por um lado, avaliam apenas pequenas amostras (coletadas através das respostas aos testes) vinculadas apenas ao ambiente estipulado especificamente para os testes, tais como: tempo cronometrado, inputs controlados e outputs previstos, ausência de repetições ou esclarecimentos por parte dos

---

<sup>12</sup> Thus, strategic competence underlies a language user’s ability to use the language for functional, communicative purposes, such as participating in a conversation, reading a webpage, following a set of directions, or writing an email. Or, since our focus here is on academic language proficiency, some more relevant communicative tasks are: participating in a seminar discussion, reading a journal article, understanding a lecture, or writing a research report. (Read, 2015, p.80)

aplicadores, etc. Por outro lado, o padrão de linguagem adotado pode ser considerado uma variante que não encontra correspondentes no real uso da língua em contextos acadêmicos, como as entrevistas desenvolvidas por Jenkins (2015, p.2-3) confirmam. Segundo estudantes internacionais, o que os testes exigem não lhes ajuda na melhora de suas habilidades linguísticas na língua inglesa seja academicamente ou em suas atividades comunicativas cotidianas.

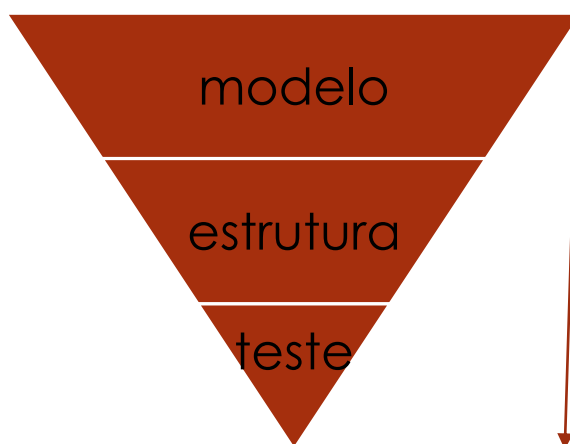
## 2.2 Testes de proficiência: padronização e controle

Devido à importância que os testes de proficiência vêm recebendo por parte de autoridades políticas e econômicas nas últimas décadas, vários aspectos da elaboração dos mesmos sofreram transformações que, de certa forma, atuaram como respostas às pressões de seu contexto de origem. McNamara (2009, p.40) explica que anteriormente os testes eram desenvolvidos com base em teorias da proficiência linguística e da comunicação para elaborar construtos que evidenciariam informações relevantes para os objetivos e contexto de aplicação de um teste em particular. Outra mudança ocorrida nas últimas cinco décadas está no modo como são pontuados e computados os resultados dos testes. Testes padronizados em larga escala, como Ielts e Toefl, por exemplo, precisam de justificação teórica e aplicabilidade eficiente nos mais variados países e culturas. É um processo de abstração, generalização e comparação de resultados sem referência direta ao seu contexto educacional imediato para poder ser industrializado e reproduzido comercialmente à exaustão.

Fulcher (2013) elenca duas orientações distintas para o uso de testes. A primeira, seria uma necessidade ou orientação inerente ao processo educativo, (*internal mandate*) de caráter formativo e processual. Tal tipo de teste é necessário em práticas educativas., assim como os testes diagnósticos, uma vez que estes têm como principal meta identificar pontos fracos do candidato/aprendiz para futuras intervenções pedagógicas, apropriadas às suas necessidades, conforme explica Alderson (2005). A segunda orientação (*external mandate*), tende a avaliar de modo a ‘medir a proficiência do aprendiz sem referência ao contexto’, geralmente, aplicados em larga escala e também considerados de ‘alto impacto’ (*High stake tests*). Read (2015) sugere tipos diferenciados de testes: os testes diagnósticos, os testes de nivelamento e os testes de proficiência, embora ressalte que os termos são usados como sinônimos na maioria dos estudos realizados sobre o tema (p.113).

Em consonância com Shohamy (2007), Barni (2015) acrescenta que houve uma mudança no papel, nas funções nos e papéis dos testes de línguas. De instrumentos para medir o conhecimento da língua, eles são vistos hoje, mais e mais, como instrumentos conectados e enraizados em contextos políticos, sociais e educacionais.<sup>13</sup> São esses atributos que caracterizam os testes de proficiência com orientações vindas de fora do contexto educacional imediato, Fulcher (2010) lista as seguintes: generalização, testes padronizados e rituais. Podemos mencionar como exemplos os testes TOEFL e IELTS.

Testes de proficiência produzidos em larga escala têm uma arquitetura específica, como sugere Fulcher (2013, p. 118):



*1. Adaptado de Fulcher (2013, p.118)*

A criação de um teste de proficiência deve partir de construtos, ou seja, de um conjunto de parâmetros norteadores dos elementos a serem avaliados. Brown (2000, p.9) define construto como:

Um construto, ou um construto psicológico, como também é chamado, é um atributo, proficiência, ou habilidade que ocorre no cérebro humano e é definido por teorias estabelecidas. Por exemplo, “proficiência geral em inglês” é um construto. Ele existe em teoria e tem se observado que existe na prática. A validade do construto tem sido tradicionalmente definida como a demonstração experimental de que um teste está medindo o que ele afirma medir.<sup>14</sup>

<sup>13</sup> The third fact is the “shift in the understanding of the functions, status and roles of language tests. From tools used to measure language knowledge, they are viewed today more and more as instruments connected to and embedded in political, social and educational contexts” (Shohamy, 2007, p. 117).

<sup>14</sup>

Os construtos são organizados em modelos, de caráter abrangente e abstrato. Modelos se relacionam com as estruturas, ou seleções de construtos, que por sua vez se atualizam em especificações dos testes. Fulcher afirma que os construtos seguem padrões de design que aliam abstrações com descrições operacionais e que testes de línguas precisam ser desenvolvidos para fins claros e específicos, pois testes generalizantes não seriam eficientes para medir os construtos que dão base para qualquer tipo de performance linguística (2013, p.116-117). Restam, ainda, dois outros componentes dos testes de proficiência para esclarecermos: estrutura (framework) e modelo (model). Para Fulcher (2013, p. 117), estrutura é o que dá sustentação teórica ao construto em um contexto específico, capaz de gerar especificações, enquanto modelo pode ser definido como “ fonte de ideias para a seleção de construtos que são úteis e relevantes para a elaboração de testes para fins específicos. ” Estruturas de testes são seleções de construtos provenientes dos modelos abstratos que serão aplicados na construção de testes específicos. Por esta razão, estabelecer ligações entre a pontuação de testes e as escalas do CEFR é um equívoco, já que estrutura e modelo são duas estâncias diferentes da arquitetura documental dos testes.

Em *Practical Language Testing*, Fulcher (2013, p.128-131), esclarece as origens do CEFR e por que o documento pode ser considerado um ‘modelo de performance’ e não um ‘framework’, como é comumente chamado. Embora tenha sido oficialmente publicado em 2001, tornando-se um ponto central de políticas educacionais e linguísticas, o CEFR se originou na década de 1970, quando o Conselho Europeu levantou a possibilidade de se estabelecer um sistema de créditos para aprendizagem de línguas na Europa, relacionado a um quadro de referências fixo. O autor chama a atenção para o fato de que a concepção de ensino/aprendizagem de línguas naquele momento era pautada pelo movimento comunicativo e pelo foco nas funções da linguagem em situações de comunicação, ou seja, cursos e currículos traziam sempre a descrição do que o estudante ‘pode fazer’ em diferentes níveis de proficiência. Para aferir os níveis de capacidade comunicativa são utilizadas escalas. Raramente questionadas por usuários do documento, as escalas do CEFR são desprovidas de embasamento teórico apropriado, conforme a descrição de Fulcher:

As escalas contidas no documento não contém referências às competências, apenas se refere ao que o aprendiz ‘pode fazer’, numa variedade de situações comunicacionais, usando a linguagem funcional. As escalas em si não tem base em análise de performances atualizadas, em teoria de aquisição da segunda língua (Fulcher, 2004; 2008; Hulstijn,

2007) e os autores primários das escalas admitem que elas não tem bases teóricas (North e Schneider, 1998, p.242-243)

Ao analisar os descritores e as escalas do CEFR, Fulcher (2010, p.23) questiona o modo como as habilidades por eles elencadas foram organizadas, ressaltando, como a própria orientação do Conselho Europeu<sup>15</sup> o faz, que o contexto não é levado em consideração para poder acomodar resultados generalizados a partir de uma mesma escala. Segundo ele, o contexto de interação é uma lista não estruturada, os descritores na escala não representam uma análise linguística ou discursiva da língua alvo, pois são organizados do modo como são simplesmente pelo fato de que a percepção de sua dificuldade é suscetível à manipulação estatística. Portanto, seria um equívoco a metáfora de se ‘subir os degraus da escala ‘CEFR’, assim como a ligação feita frequentemente entre as escalas do CEFR e pontuações de testes individuais. Ao comentar o texto do CEFR do qual as escalas de proficiência são apenas uma parte, Barni (2015, p.49-50) afirma que há uma contradição entre a primeira parte do documento, que afirma seu caráter multilinguístico e os descritores das escalas de proficiência, totalmente baseadas em conceitos monolíngues. A relação entre os descritores do CEFR e textos de políticas linguísticas é mediada textualmente pelos dizeres dos construtos sobre os quais os testes se desenvolvem.

McNamara (2009;2010) ressalta que a O CDE e o Conselho Europeu têm objetivos comuns, principalmente durante o período que antecede a implementação do CEFR e da consolidação da globalização em território europeu. Outro fato que não pode ser deixado de lado é a relação das palavras do construto com o conteúdo do teste, sua validação e usos que dele se faça, pois é a partir do construto que a própria política se origina. De modo sucinto, McNamara relaciona:

os termos nos quais os resultados da educação linguística são especificados, e que são o construto da avaliação linguística, são expressões de política. E as formulações de certas estruturas, incluindo o modo como elas se prestam à redução a simples números – A1, A2, etc – são desenhados para satisfazer as necessidades daqueles responsáveis pela governança dos sistemas educacionais<sup>16</sup>.”

<sup>15</sup> O Documento do Conselho Europeu que trata do CEFR afirma que: “A common framework scale should be context-free in order to accommodate generalisable results from different specific contexts.” (2001, p.21)

<sup>16</sup> The CEFR is a case in point. The wording of the framework inevitably reflects the policies and values of its original sponsor, the Council of Europe, and its current users, governments and educational institutions throughout the world[...] In other words, the terms in which the outcomes of language education are specified, and which are the construct of language assessment, are expressions of policy. And the formulations of such frameworks, including the way in which they lend themselves to a reduction to simple numbers—A1, A2, etc.—are designed to meet the needs of those responsible for the accountability of educational systems. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-1-page-7.htm>

Houve, nas últimas décadas, um crescimento significativo do papel dos testes como instrumentos de políticas educacionais, principalmente para o ensino superior em processos constantes de internacionalização de currículos, pesquisas e pesquisadores. Os estudos de Fulcher e McNamara comentados nesta seção demonstram como os aspectos políticos e de governança se sobrepõem aos aspectos de educação linguística nos usos dos testes de proficiência, principalmente aqueles que concentram o mercado linguístico no setor: TOEFL e IELTS. Os autores também afirmam que há duas razões centrais para que o cenário assim se estabeleça. A primeira delas, é que os construtos dos testes devem ser autorizados pela política, e nesse sentido linguistas aplicados e desenvolvedores de testes não têm responsabilidade sobre os construtos de testes em regimes dessa natureza. A segunda razão reside no fato de que a mudança torna-se mais uma mudança política que acadêmica, área em que linguista aplicados e desenvolvedores de testes têm pouca expertise ou não se tornam adeptos do trabalho a ser desenvolvido, o que leva a rigidez e falta de adaptabilidade sistêmicas.<sup>17</sup> (Fulcher, 2010, p.9)

As relações entre CEFR, testes de proficiência e ações políticas na área de educação linguística reforçam o braço político-econômico de uma forma hegemônica de se pensar, ensinar e avaliar línguas. Porém, são as especificidades dos testes padronizados que lhes garantem validação e aceitação praticamente incontestes por profissionais e instituições diretamente ligados a eles. São três os elementos fundamentais de um teste de proficiência: construto (discutido acima), conteúdo e validação serão discutidos a seguir.

## 2.3 Especificidades dos testes de proficiência: conteúdo e validação

Bem, damos aos aprendizes de línguas tarefas para fazerem. Os aprendizes devem responder de forma proscria as tarefas que nós estabelecemos. Quantificamos suas respostas designando um número para resumir sua performance. Então, usamos os números para decidir se eles sabem o suficiente ou não para usar a língua em um contexto do mundo real. **Isso faz dos testes e avaliações de línguas uma atividade inferencial clássica. Coletamos uma pequena amostragem de evidências para tomar uma decisão que pode levar a futuras consequências para a pessoa que está fazendo o teste.** Há consequências para outras pessoas também, tais como empregadores, clientes, pacientes e, com certeza, passageiros.<sup>18</sup> (Fulcher, 2016, p.13) (grifo meu)

<sup>17</sup> “This is so for two reasons. First, test constructs need to be authorized by policy; applied linguists and language testers have no particular responsibility for test constructs in such a regime. Second, even where a persuasive case can be made for a change, the task of change becomes a political one, not an academic one, and applied linguists and language testers are rarely experienced or adept in the policy work that then needs to be done. This leads to systemic rigidity and lack of adaptability” (Fulcher, 2010, p.9)

<sup>18</sup> Well, we give language learners tasks to do. The learners have to respond in some proscribed way to the tasks we set. We quantify their responses by assigning a number to summarise the performance. Then we use the



A atividade inferencial clássica dos testes de proficiência é o que lhes permite gerar pontuações e resultados a partir de uma pequena amostra de evidências, com base no construto. Por esse motivo sua validação exige teorias que lhe deem suporte e credibilidade. Messik (1990, apud Read, 2015, p. 133) afirma que [a] validade não é inerente ao teste (como é regularmente visto na afirmação ‘Este é um teste confiável e válido’), mas é uma função do modo pelo qual os resultados podem ser significativamente interpretados como medidas de um construto subjacente, quando o teste é administrado para uma população específica<sup>19</sup>

Fulcher (2013, p. 36) também recorre a Messik (1989) para acrescentar um conceito importante, porém ainda controverso, a validade consequencial ou *consequential validity*, o qual ‘estende ao desenvolvedor do teste a responsabilidade sobre todos os usos do teste. Isso levanta a questão sobre até que ponto a pontuação é relevante e útil para quaisquer decisões que possam ser feitas com base na pontuação e se o uso do teste para tomar decisões tem consequências positivas para os que fazem o teste. Nesse sentido, são também questionadas a relevância e a utilidade dos testes, para verificar se ‘as inferências que fazemos a partir de pontuações de testes a respeito de conhecimentos, habilidades e técnicas comunicativas na língua testada de um examinando são argumentos justificados que demonstrem que o teste deve ser útil para seu propósito.’<sup>20</sup>

Há uma série de desenvolvimentos teóricos e observações práticas na literatura sobre validação de testes que consideram os aspectos lógicos, psicométricos e técnicos que guiam essas pesquisas e atividades. Todavia, interessa mais a este trabalho verificar como aspectos como construto, conteúdo e validação são apresentados pelos testes TOEFL ITP, oferecidos pelo programa IsF. Chapelle et al (2008, p.54) assim descreve o perfil do primeiro TOEFL:

|           |                                                                                                                                                                                                                |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Construto | Lista de componentes de conhecimentos e habilidades que são esperados através de uma ampla variedade de situações                                                                                              |
| Conteúdo  | Bateria de testes para medir: a) controle da estrutura da língua inglesa; b) compreensão auditiva; c) vocabulário e compreensão de leitura; d) habilidade em escrita; todas as seções são de múltipla escolha. |
| Validação | O teste deve ser pré-testado em grupos amplos de falantes não nativos e de falantes nativos.                                                                                                                   |

Figura 2: Adaptado de Chapelle et al (2008, p.54)

numbers to decide whether or not they know the language well enough for communication in some real-world context. This makes language testing and assessment a classic inferential activity. We collect a small amount of evidence in order to make a decision that leads to future consequences for the person who has taken the test. There are possible consequences for other people as well, such as employers, customers, patients and, indeed, passengers. (Fulcher, 2016, p.13).

<sup>19</sup> Validity is not an inherent property of a test (as in the commonly seen statement, ‘This is a reliable and valid test’), but is a function of the way in which the results can be meaningfully interpreted as measures of the underlying construct, when the test is administered to a specified population of test takers. (read, p.133)

<sup>20</sup> [...] whether it can be shown that the inferences we draw from the test score about knowledge, skills and abilities of a test taker are justified arguments that show validity- tests must be useful for its purposes.

Concentremo-nos, agora, no construto: “lista de conhecimentos e habilidades linguísticas que possivelmente afetariam a performance em situações variadas” de uso. É uma definição muito vaga e generalizante, o que dificulta uma conceituação mais precisa dos pontos que o teste tem como objetivo medir e avaliar. O conteúdo do teste, entretanto, também deve ser observado com atenção. A descrição feita por Read<sup>21</sup> (2015, p. 90), sintetiza as seções que compõem o teste desde 1976, ou seja há quatro décadas permanecem praticamente inalteradas. No que se refere à validação, nota-se que era desprovida de teorizações mais elaboradas, como aquelas descritas por Fulcher, Read e Messik, comentadas acima. A validação, nesse caso, apoia-se mais nas observações empíricas ao comparar resultados obtidos por falantes não-nativos e falantes nativos.

O teste TOEFL ITP, usado no Brasil pelos programas IsF e CsF, é uma versão do primeiro TOEFL que está bastante desatualizada e tende a ser descontinuada em favor da versão *internet-based* do teste, o TOEFL Ibt. De acordo com Templer (2002, p.202-203), o teste TOEFL ITP (*Institutional Testing Program*) é uma versão mais curta e mais barata do exame, pois é composta por versões já retiradas de circulação, tem o corte de pontos arbitrário e a pontuação é auto-destrutiva, ou seja, não tem validade após dois anos de sua obtenção. Estas são algumas das razões pelas quais o autor o autor denomina esses testes de ‘*money maker*’ da empresa ETS. Vendem-se testes que iriam para descarte. Templer traz dados de 2002 , mostrando que naquele ano, em relação ao TOEFL ITP:

- Foram 1.500 instituições ao redor do mundo aplicando aproximadamente 300.000 testes, sendo a China o principal mercado;
- Escolas podem se licenciar para aplicar os testes, que custavam, em 2002, de \$20 a \$45 dólares por pessoa;

Uma revisão da literatura da área de testes de línguas pode revelar que a preocupação constante com a padronização e validação feita de forma generalizada, desprezando os contextos e finalidades específicas dos testes apresenta fortes características de psicometria, em detrimento de uma atenção mais focada na aprendizagem de línguas propriamente dita.

---

<sup>21</sup> The original five-section structure of the test was reorganized into three sections in 1976, based on research reported in Pike (1979). In 1995 the three sections comprised a total of 150 multiple-choice items, as follows (ETS 1995): Listening comprehension : Short scripted conversational exchanges, dialogues, and talks, with one or more comprehension items for each one. Structure and written expression : Sentence-based items to assess knowledge of grammatical elements and phrase structure, plus the ability to locate errors in sentences (as an indirect measure of the writing skill). Reading comprehension and vocabulary : Five reading passages (from 150 to 350 words in length), each with an average of 10 test items measuring comprehension of the text; about three items for each text tested knowledge of the meaning of particular words. (READ, 2015, P.90).

Segundo Fulcher (2015, p.243), quando a validação dos testes depende quase exclusivamente de sua adequação aos padrões do CEFR, o caráter de instrumento político do teste fica evidente, pois subverte o sentido de ‘validação’, tornando-a nada mais que uma aceitação burocrática. O autor ainda ressalta que este uso do CEFR, que subverte a teoria da validação, é popular entre empresas que comercializam testes por sua utilidade econômica, no sentido de que é possível criar um teste, solicitar sua vinculação ao CEFR e procurar o reconhecimento de seus usos para finalidades tão distintas quanto certificação de engenheiros, imigração ou educação superior.

A breve discussão sobre os testes de proficiência teve como objetivo trazer algumas informações para que possamos, a seguir, proceder a uma análise de documentos para verificar o papel que os testes de proficiência exercem, principalmente na constituição e nas ações do IsF.

### 3. Análise textual de documentos: Portaria Nº 1.466 – instituição do programa Inglês sem Fronteiras

Esta parte do trabalho trata da questão de como a proficiência em inglês é representada em documentos de governabilidade do IsF, mais precisamente o papel do exame TOEFL IT P no processo de mobilidade internacional implementado durante os anos de 2013 a 2015.

Para analisar as representações de proficiência em língua inglesa nos documentos oficiais dos programas Isf e CsF esta pesquisa embasou-se em estudos da análise crítica do discurso, mais precisamente em conceitos desenvolvidos por três pesquisadores, Fairclough (2003), Blackledge (2005), Pennycook (2013) e também nas obras de Elana Shohamy (2001, 2007; 2015).

O objetivo central das análises é delinear uma rede intra e intertextual e interdiscursiva na qual os sentidos dessas representações são construídos e retroalimentados.

De acordo com Francis Hult (2015, p.156) textos de políticas podem ser considerados um tipo de ‘ação congelada’ (*frozen action*), uma vez que são manifestações textuais de ações ocorridas no passado, quando da discussão e elaboração desses mesmos textos. Visão

complementar necessária à compreensão dos textos de políticas foi desenvolvida por Rizvi e Lindgraf,(2010, p.23).

O conceito de ‘conjunto de políticas’ também implica ‘intertextualidade’ entre políticas que constituem o conjunto. Intertextualidade se refere a referências cruzadas específicas e explícitas a outros textos da política mas também referência implícita a outros textos que ecoem o uso das palavras, sintagmas e conceitos. Neste livro, nós usamos a noção de ‘imaginário social’ para sugerir que políticas não estão localizadas apenas nos discursos, mas nos imaginários que modelam o pensamento sobre como as coisas poderiam ser ‘diferentes’- diferentes do modo como são agora. É dessa forma que as políticas guiam ou direcionam para um estado de coisas normativo e específico.<sup>22</sup>

Entretanto, por se tratar de textos de política pública, alguns elementos contextuais são imprescindíveis para que se possa compreender a gama de espaços e atores sociais que serão diretamente afetados por tais políticas e que, de certa forma, ao interpretá-las e implementá-las, forcem seu ‘descongelamento’. Esses elementos originam-se dos incessantes movimentos e enfrentamentos de instituições públicas e privadas, governos e corporações com grande representatividade em diferentes esferas de atuação política e econômica mundialmente. São alguns dos imperativos da globalização e da internacionalização que se estabelecem através da comunicação em língua inglesa.

De acordo com o Fairclough, gêneros, discursos e estilos são três tipos diferentes de sentido que os inúmeros tipos de textos, entendidos aqui como eventos sociais, entrelaçam em suas relações semióticas e sociais. Os gêneros relacionam-se às ações; os discursos, às representações e os estilos às identificações. A construção dos sentidos se dá, para Fairclough, por meio da articulação promovida pela “interdiscursividade” que se movimenta através dos vários níveis e tipos de sentidos e práticas sociais instaurados nos e pelos textos. Se fizermos uma leitura da figura elaborada por Shohamy (2007, p. 81) sob o ponto de vista de Fairclough, poderemos interpretar o papel dos documentos oficiais dos programas CsF eI sF e os testes de proficiência como dois dos mecanismos estruturantes de uma política linguística e que sua efetividade depende, em grande parte, dos sentidos gerados e mantidos pela interdiscursividade

---

<sup>22</sup> The concept of a policy ensemble also implies ‘intertextuality’ between policies that constitute the ensemble. Intertextuality refers to the specific and explicit cross-referencing to other policy texts, but also to implicit referencing to other texts in the echoing usage of words, phrases and concepts. In this book, we use the notion of ‘social imaginary’ to suggest that policies are not only located within discourses, but also in imaginaries that shape thinking about how things might be ‘otherwise’ – different from the way they are now. It is in this way that policies direct or steer practice towards a particular normative state of affairs.

e pelo movimento das ações e representações discursivas e textuais no âmbito dessa mesma política.

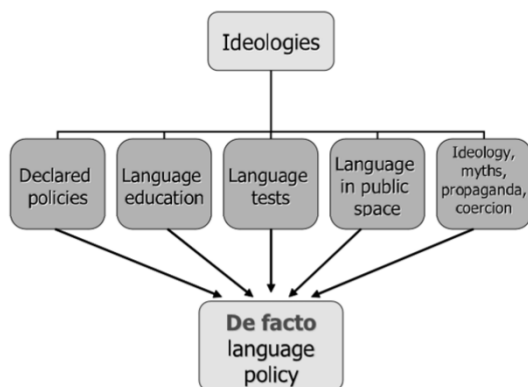


Figure 2. Language tests as a mechanism affecting language policy

Em outro texto, Shohamy (2015, p.202) faz referência a Lemke (1995), aludindo ao poder político dos textos, argumentando que a linguagem como exemplificada através de textos é poderosa. Testes são textos, e textos têm significados, os quais podem ser traduzidos em poder<sup>23</sup>

A intenção é a de tornar explícitos os modos como as relações intratextuais (semântica, gramática, léxico) se conectam às relações externas aos textos, tais como elementos de eventos, práticas ou estruturas sociais através da mediação de uma análise interdiscursiva de gêneros, discursos e estilos que permeiam a construção e manutenção de sentidos da política linguística, assegurando, discursivamente, sua necessidade e sua legitimidade através de seus vários mecanismos.

### 3.1. Análise do texto da Portaria Nº 1.466, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2012

No plano textual, a Portaria Nº 1.466, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2012<sup>24</sup>, pode ser definida como um gênero (ação) caracterizado pela mediação, ou seja, pelo poder que tem

<sup>23</sup> Lemke (1995) refers to the political power of the texts, arguing that language as exemplified through texts is powerful. Tests are texts, and texts have meanings - meanings which can be translated into power. (Shohamy, 2015, p.202).

<sup>24</sup> Disponível em:

<http://www.semesp.org.br/porta/pdfs/juridico2012/Portarias/Portaria%201.466.%20de%2018%20de%20dezembro%20de%202012.pdf>

de motivar e de assegurar o movimento do sentido de uma prática social para outra. Trata-se de um gênero de governança, que tem a ‘propriedade de ligar diferentes escalas, locais, nacionais, globais’ (Fairclough, 2003, p.31). Exatamente por sua função normativa e oficial, este texto pede uma leitura detalhada de sentidos implícitos e pressupostos. De acordo com Fairclough (2003, p.40), pressupostos podem ser definidos em contraposição a intertextualidade. Enquanto a última traz diversas vozes para o evento social que é o texto, os pressupostos reduzem as diferenças ao assumir o senso comum e incluir todos os tipos de implicação, pressuposições, e implicações lógicas. Há três tipos de pressupostos: existencial (o que existe), proposicional (o que será o caso) e de valor (o que é bom ou desejável) (idem, p.55). O texto da portaria apresenta feições proposicionais (o que será o caso a partir de sua publicação) e de valor, o que é bom ou desejável (atingir os objetivos propostos pelo IsF).

A seguir, apresento uma análise textual dos artigos 1º. e 2º. da referida portaria, partindo de elementos intratextuais (semântica, gramática, léxico) para verificar as relações intertextuais e dialógicas com os textos dos editais do CsF de 2013 e, principalmente, as relações interdiscursivas estabelecidas entre alguns termos da portaria e dos editais e pressuposições de caráter ideológico implícitos nos textos. Partiremos de palavras e expressões-chaves que são recorrentes nos dois artigos e que são centrais para a criação dos programas: exames de proficiência exigidos para a admissão em universidades anglófonas e capacitação e formação em língua inglesa.

### 3.1.2. Análise textual: Art. 1º e Parágrafo único

A análise textual será apresentada por segmentos. Após a transcrição do trecho, segue a análise textual, intertextual e interdiscursiva. Trataremos aqui de como a ‘proficiência em língua inglesa’ é representada na portaria que institui o IsF. Na análise do artigo 1º. e do parágrafo único, interessa-nos como os testes de proficiência são representados e utilizados, tendo em mente as discussões sobre proficiência e testes desenvolvidas anteriormente. Para a análise do artigo 2º, o foco será a questão da capacitação e formação em língua inglesa.

“ Art. 1º Fica instituído o Programa Inglês sem Fronteiras, com o objetivo de propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas

Parágrafo único. As ações empreendidas no âmbito do Programa Inglês sem Fronteiras serão complementares às atividades do Programa Ciência sem Fronteiras, sem prejuízo do aproveitamento dos alunos capacitados em programas de concessão de bolsas de estudo no exterior desenvolvidos por órgãos governamentais”

Acima, o trecho traz a instituição do programa, explicitando no art. 1º sua justificativa mais urgente: propiciar formação e capacitação de nossos quadros de estudantes para os exames de linguísticos exigidos por universidades anglófonas. Compreende-se, então a relação de causalidade que os exames de proficiência exercem na instituição do IsF, uma vez que em sua primeira fase, todas as ações do programa deveriam direcionar seus esforços para a consecução deste objetivo. O parágrafo único apresenta o âmbito de atuação e do alcance das ações do ISF, que são ‘complementares’ ao programa CsF e outros similares.

Todavia, pode-se inferir que os termos ‘ formação e capacitação’ e ‘exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas’ são bastante amplos, indicando apenas em linhas gerais suas intenções. Os termos “ formação e capacitação” em língua inglesa são retomados e expandidos no Art. 2º. A ausência de indicativos textuais de uma concepção de língua mais reflexiva, múltipla ou inclusiva é parte integrante do construto em que se baseiam as ações do programa. Há, recorrentemente, a menção aos exames de proficiência e é a partir deles que questões relativas a formação e capacitação em língua inglesa são representadas nos textos analisados, como os editais do CsF, como veremos adiante.

Num exercício intertextual e interdiscursivo, reproduzo abaixo trechos de textos veiculado pelas agências responsáveis pelo programa IsF, e, em seguida, textos de apresentação do TOEFL ITP disponíveis no site do Isf, com o objetivo de salientar o modo como o ‘ falante nativo’ e o teste de nivelamento ou proficiência são representados. Este conceito de ‘falante nativo’ está implícito nos construtos que norteiam e validam os testes e, por consequência, as demais ações do programa.

De acordo com o texto ( Excerto1), os americanos de várias regiões dos E.U.A. ajudarão nessa etapa de implementação de cursos presenciais. Neste sentido, poderíamos questionar se a ajuda é necessária porque não temos número suficiente de profissionais ou se os americanos deteriam um tipo de conhecimento não existente aqui. . Aparentemente é a segunda interpretação que prevalece. Estamos em déficit, em falta na esfera de testes e avaliação, pois esta tarefa é desempenhada por uma organização (ETS), e na área de conhecimentos da língua e da cultura acadêmica norte-americana, necessários para a mobilidade desejada. . Os excertos evidenciam uma posição de aceitação sem questionamento, dada a autoridade da

empresa e do teste envolvidos, bem como o empoderamento do ‘falante nativo’ o que pode estar relacionado a uma posição receptiva e colonizada em relação aos produtos.

Um exemplo está disponível no sítio do IsF, reproduzido abaixo para que se possa apreender como a proficiência em língua inglesa é representada nos vários textos que compõem esta política linguística. Na portaria, são mencionados os exames e a capacitação. No sítio, as informações específicas sobre proficiência.

Excerto 1: “ Segundo o MEC, a Mastertest, empresa credenciada no Brasil pela Educational Testing Service (ETS), fará a aplicação de 500 mil testes para verificar o nível de inglês dos alunos das universidades brasileiras. No Brasil, existem 250 mil testes prontos. Eles aguardam a finalização do sistema de inscrição para serem aplicados. ”

“A partir do diagnóstico do nível de conhecimento do idioma, feito pela Mastertest, os alunos que alcançarem melhor resultado podem ser selecionados para cursos presenciais. Para auxiliar nesta etapa, o MEC prevê a vinda de 200 professores americanos de várias regiões dos Estados Unidos. A expectativa é que, em um primeiro momento, 20 mil alunos sejam atendidos. ” {www.xxxxx}

Excerto 2 :

Por que fazer o TOEFL ITP?

Avalia exatamente qual é o nível de proficiência em que você se encontra, ainda que tenha pouco conhecimento em língua inglesa

É uma oportunidade de acesso a cursos online e presenciais (conforme o perfil do candidato) para melhorar seu nível em Inglês\*;

Os resultados dos testes\*\* em nível nacional auxiliarão o Núcleo Gestor do IsF a estabelecer estratégias para o aprimoramento do nível linguístico no Brasil;

É aceito como comprovante de proficiência em língua inglesa na maioria das universidades estrangeiras parceiras do Ciência sem Fronteiras e outros programas de intercâmbio acadêmico.

\*A realização do TOEFL ITP pode ser usada para a inscrição nas demais ações do IsF - Inglês. A partir da Oferta 4 de 2015, somente poderá se inscrever nos cursos presenciais do IsF - Inglês quem tiver seu resultado do teste.

\*\*O resultado do teste não aprova ou reprova, apenas indica seu nível em língua inglesa.

No excerto1, resalto o emprego da palavra ‘exatamente’ para modificar a o verbo ‘avalia’. “avaliar exataente” é apontada como a primeira razão para se fazer o teste e aquela que o define enquanto um teste aceito internacionalmente e, portanto, confiável e legítimo. Cabe perguntar: avalia exatamente em relação a quais parâmetros? Quem os define? Por que são úteis para mim?

Em outro link disponibilizado pelo isf ( <http://isf.mec.gov.br/ingles/pt-br/qual-e-meu-nivel-de-proficiencia-em-ingles/>), são explicadas ao visitante da página o que define “exatamente” o nível de proficiência.

Excerto 3:

Qual é meu nível de proficiência em inglês?

Você já se perguntou como é possível definir o nível de proficiência em língua inglesa que uma pessoa pode ter? Esta possibilidade existe devido a parâmetros estabelecidos internacionalmente que



descrevem as habilidades linguísticas de um falante de língua inglesa como língua estrangeira, a saber: compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral e produção oral, ou, utilizando os termos em inglês: reading, writing, listening e speaking. A esses parâmetros, chamamos Quadro Comum de Referência Europeu, ou QCRE.

Mas o que é o Quadro Comum de Referência Europeu?

Desenvolvidos pelo Conselho Europeu, com o apoio da Universidade de Cambridge, tais parâmetros internacionais são conhecidos como Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE) ou Common European Framework of Reference (CEFR) e dividem a aprendizagem de línguas estrangeiras em seis níveis: A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Os níveis A1 e A2 representam o estágio inicial de aprendizagem, ou nível básico. Já os estágios B1 e B2 indicam o uso independente da língua, ou o que podemos chamar de nível intermediário. E, finalmente, os níveis C1 e C2 representam o estágio de proficiência, ou nível avançado.

Para saber seu nível de proficiência, existem testes e exames elaborados especificamente para este fim, como é o caso do TOEFL ITP. Dependendo da pontuação obtida nesses testes, é possível indicar qual o nível de proficiência de um estudante de língua inglesa entre os níveis do Quadro Comum de Referência Europeu. Clique aqui e veja o quadro que indica os níveis do QCRE e as pontuações dos exames de proficiência mais conhecidos e utilizados internacionalmente

Tendo em mente as observações feitas em capítulo anterior a respeito do conceito de proficiência, CEFR, testes e alinhamento de pontuação de testes com os padrões da CEFR, pode-se notar nos excertos acima uma apresentação superficial e ‘técnica’, aparentemente neutra e cientificamente comprovada de níveis de proficiência que só são possíveis de se aferir graças aos níveis estabelecidos pelo CEFR. Porém, devemos lembrar que proficiência em qualquer língua estrangeira pode ser medida ou avaliada em função de objetivos e contextos específicos. Por exemplo: utilizar os mesmos descritores generalizantes, testes e pontuações para indivíduos que precisam da certificação de proficiência para fins tão distintos quanto os de piloto de avião, cozinheiro, professor, vendedor, cirurgião, etc. É um instrumento útil para a comprovação burocrática da proficiência, mas pode significar pouco em termos de uso efetivo da língua nas atividades que se propõem a desempenhar usando a língua inglesa.

Outro detalhe importante a ser ressaltado nos textos acima: o texto explica que os testes de proficiência medem as quatro habilidades, mas o teste TOEFL ITP, oferecido gratuitamente e recomendado pelos programas IsF e CsF, não tem as seções de produção escrita e nem de produção oral. Essa informação não aparece expressamente na apresentação de como se mede a proficiência usando-se o TOEFL ITP. Em contextos de ensino-aprendizagem, como é o caso dos estudantes e pesquisadores, os testes das habilidades produtivas, certamente, auxiliariam sobremaneira no diagnóstico do nível de proficiência dos participantes.

### 3.1.3. ‘Os exames linguísticos exigidos para a admissão em universidades anglófonas’

No que se refere aos exames linguísticos exigidos por universidades anglófonas, os exames mais aceitos para ingresso em universidades são TOEFL iBT e IELTS. Entretanto, o programa IsF optou por adotar o teste TOEFL ITP. De acordo com as informações da ETS, fornecedora dos testes Toefl, as diferenças básicas entre os dois tipos de teste estão expressas da seguinte maneira:

The TOEFL ITP and *TOEFL iBT*® tests are used for separate purposes and administered differently. The TOEFL iBT test is a high-stakes assessment administered by ETS. Institutions use TOEFL iBT test scores to make high-stakes decisions, such as university-level student admissions. TOEFL ITP tests are administered by institutions or our ETS preferred network and used for specific purposes including placement, monitoring progress and more. ([http://www.ets.org/toefl\\_itp/about](http://www.ets.org/toefl_itp/about) . Acesso: 17/03/2017)

Os testes TOEFL ITP são desenhados para programas de aprendizado de língua inglesa em nível universitário, objetivam fazer um nivelamento dos aprendizes para os níveis adequados nos cursos de línguas. Já o TOEFL iBT é desenhado para admissão em cursos universitários em quaisquer áreas do conhecimento. O iBT seria mais adequado para se medir o ‘letramento acadêmico’ ou a ‘proficiência em língua inglesa para estudos acadêmicos’ em tarefas semelhantes às do cotidiano universitário. Segundo as informações do site da empresa, o teste ItP tem as indicações abaixo:

The TOEFL ITP® tests measure core English skills using 100 percent academic content similar to what is used in actual classroom tasks. This makes the tests an essential tool for:

1. Placement in intensive English-language programs requiring academic English proficiency at a college or graduate level.
2. Progress monitoring in English-language programs stressing academic English proficiency.
3. Exiting English-language programs by demonstrating proficiency in English listening and reading.
4. Admissions to short-term, non-degree programs in English-speaking countries where the sending and receiving institutions agree to use TOEFL ITP scores.
5. Admissions to undergraduate and graduate degree programs in non-English speaking countries where English is not the dominant form of instruction.
6. Admissions and placement in collaborative international degree programs where English-language training will be a feature of the program.
7. Scholarship programs, as contributing documentation for academic English proficiency

(Disponível em: [http://www.ets.org/toefl\\_itp/use](http://www.ets.org/toefl_itp/use) . Acesso: 17/03/2017)

Nos itens acima listados fica evidente a proposta de testar para a finalidade de nivelamento. Como se observa no item 4, esse teste serve como admissão para cursos de curta duração ou sem obtenção de título em países anglófonas que aceitem a pontuação do TOEFL ITP. O item 5 faz menção a países onde o inglês não é a língua predominante como meio de instrução. Para países onde o inglês é a língua falada pela maioria dos habitantes, mais

especificamente nos Estados Unidos, onde o teste TOEFL teve sua origem e seu desenvolvimento, o teste TOEFL ITP serve como nivelamento (item 1), admissão e nivelamento em programas onde o treinamento em inglês também é parte integrante dos estudos (item 6) e, no item 7 é descrito como documentação complementar para proficiência acadêmica em inglês. Em suma, o teste TOEFL ITP não é um exame exigido por universidades anglófonas para admissão em programas universitários de graduação ou pós-graduação, exceto quando esse programa contempla treinamento em língua inglesa.

Neste ponto da discussão é interessante retomar um ponto mencionado anteriormente: a utilidade (ou finalidade?) política dos testes e do posterior uso de seus resultados, assim como o caráter político do próprio CEFR atuando como ponto inicial, ponto de referência e de comparação de resultados no efetivo desenho e implementação de políticas linguística na Europa e ao redor do globo, como demonstrado por Fulcher(2009) e Barni (2015). Ajustando o foco para o contexto brasileiro, pode-se dizer que o valor de negociação política que os testes e seus resultados podem significar, tanto para o Brasil quanto para as IES estrangeiras, pressionaram, indubitavelmente, as negociações comerciais para sua aquisição em grandes quantidades e as possibilidades de sua aceitação como comprovação de proficiência, e não apenas como nivelamento. Abreu e Lima et al (2016, p.35) confirmam essa possibilidade ao afirmar que:

Mesmo tendo como pressuposto o objetivo de nivelamento, foi considerada a possibilidade de que os resultados obtidos no teste diagnóstico também pudessem ser aceitos pelas universidades de destino dos alunos possibilitando a milhares de brasileiros a chance de se inscreverem no programa Ciência sem Fronteiras sem ter que arcar com os altos de um exame oficial de proficiência. A CAPES, nesta negociação com as IES estrangeiras, conseguiu que o teste de nivelamento fosse aceito para a maioria dos intercâmbios em nível de graduação.

Inclusão ou exclusão depende de negociações e do modo pelo qual são representadas. No trecho acima, a negociação visando a inclusão de milhares de estudantes merece atenção por deixar clara a questão do uso do teste em função política e de gerenciamento e não na função diagnóstica propriamente dita. Trata-se de um diagnóstico usado como prova de proficiência. Conforme se lê no Edital Fullbright, CsF, as primeiras edições dos editais CsF ofereciam cursos de idiomas na instituição estrangeira o que, certamente, deve ter sido um fator de encarecimento dos programas de mobilidade. Outro aspecto interessante está no modo como o contexto é descrito pelo texto. Subentende-se que havia milhares de estudantes apenas aguardando os exames para poderem participar do CsF. Porém, os scores obtidos pelos mesmos testes

constatarem outro perfil de clientela: a grande maioria dos estudantes submetidos ao exame obtiveram scores compatíveis com o nível A2 do CEFR.

De acordo com Fulcher (2010, p.16), esse movimento político, que une quase que indissolivelmente ações de um processo à pontuação ou níveis de proficiência obtidos através de um teste pode ser considerado como “um pequeno passo para os desenvolvedores de políticas, do padrão requerido para o nível X para Nível X requerido para..... Esse movimento ilegítimo de razões é politicamente atrativo, mas dificilmente explicitado ou apoiado por pesquisas<sup>25</sup>.

Essa informação, ausente no texto da portaria, aparece de modo explícito nos primeiros editais do CsF, como a CHAMADA PÚBLICA PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS/ FULBRIGHT/NOVA/HBCUs Nº 156/2013. Os itens 1.5 a 1.7 e o item VII tratam especificamente da questão da proficiência linguística exigida pelo programa, em acordo com as instituições estrangeiras conveniadas.

- 1.5 Neste edital os candidatos selecionados serão distribuídos em três grupos (A2, B e B1), de acordo com o período de início da bolsa e o nível de proficiência de língua inglesa. A data de início da bolsa dependerá exclusivamente do nível de proficiência de língua inglesa, avaliado a partir das notas mínimas dos testes de proficiência aceitos, conforme Tabela 1 no item 1.7.
- VII. Apresentar teste de proficiência no idioma aceito pela instituição de destino. Apresentar teste TOEFL-iBT ou TOEFL-ITP, realizado após 01 de fevereiro de 2012, ou realizar o teste TOEFL-ITP gratuito, vide informações no item 3.3. a) Para os candidatos ao Grupo B, apresentar teste TOEFL-iBT, com no mínimo 79 pontos, ou TOEFL-ITP, com no mínimo 550 pontos. b) Para os candidatos ao Grupo B1 que não obtiverem o nível mínimo de proficiência, mas tendo conseguido pontuação maior ou igual a 61 pontos no TOEFL iBT, ou 500 pontos no TOEFL-ITP, poderão ser beneficiados, a critério da CAPES, com curso de língua inglesa de até oito semanas nos EUA, imediatamente anteriores à realização do curso de graduação, nos meses de julho e agosto de 2014, integrando o Grupo B1. c) Para os candidatos ao Grupo A2 que obtiveram nota no TOEFL-ITP entre 437 e 499, ou nota entre 41 e 60 no TOEFL- iBT, poderão participar, a critério da CAPES, de curso de língua inglesa de seis meses nos EUA, imediatamente anteriores ao início do curso de graduação, nos meses de agosto de 2014 a janeiro de 2015.

De acordo com o edital mencionado acima, a pontuação nos testes garantiria aos alunos menos proficientes períodos de estudo de língua inglesa mais prolongados que os mais proficientes no país de destino do intercâmbio, anteriores ao seu curso ou atividade acadêmica. Todavia, este curto período de submersão pode ser questionado em sua relação efetividade X custos por aluno e as propostas originais do programa CsF.:

---

<sup>25</sup> “The problem, as Fulcher (2008: 170) puts it, is: “It is a short step for policy makers, from ‘the standard required for level X’ to ‘level X is the standard required for....’ This illegitimate leap of reasoning is politically attractive, but hardly ever made explicit or supported by research. (Fulcher, 2010, p.16)

Piller (2016, p.114-116) descreve um estudo feito na Nova Zelândia, envolvendo o acompanhamento de 297 estudantes estrangeiros do curso de farmácia com duração de quatro anos. Resultados mostraram que daqueles alunos, muitos tiveram problemas para se graduar, sendo reprovados consecutivamente por três vezes no teste diagnóstico e sendo direcionados para cursos preparatório e, posteriormente, submetendo-se ao teste novamente. Alunos deste grupo apresentaram problemas de desempenho acadêmico relacionado diretamente ao ‘inglês fraco’. Segundo o estudo, há duas possibilidades para se interpretar tal fato: uma, é a de que a ajuda paliativa ou retroativa, voltada para o teste, é ineficaz; a segunda seria a de que os alunos melhoram sua proficiência com o passar do tempo, mas não conseguem ter uma base sólida. A pesquisadora também aponta o problema linguístico com um fator preponderante no contexto da ‘educação por submersão’.

A educação por submersão<sup>26</sup> é causa de desvantagem para os estudantes minoritários em todos os níveis educacionais, entretanto, no nível superior um certo nível de proficiência é um requisito de admissão típico. Contudo, estudantes que atingem os níveis recomendados de modo relativamente próximos aos níveis exigidos são duplamente exigidos: por terem que melhorar seus níveis de proficiência ao mesmo tempo em que devem se dedicar ao aprendizado de outras disciplinas. (Piller, 2016, p. 115-116). Não seria esse o caso dos alunos classificados no nível de proficiência A2, no edital CsF/ Fullbright?

Como sabemos, no sentido burocrático e de prestação de contas, estar de posse do certificado de proficiência é condição *sine qua non* para ingresso no programa de bolsas CsF. Todavia, como já foi discutido anteriormente, trata-se de um teste de nivelamento que não contempla as habilidades produtivas, o que impossibilita uma aferição mais realista do desempenho que o estudante pode ter em atividades acadêmicas. Por outro lado, como sugere o estudo desenvolvido por Martirosyan et al (2015) não há uma correlação direta entre os resultados obtidos e o desempenho acadêmico de estudantes internacionais, constatação semelhante à de Jenkins (2015).

---

<sup>26</sup> As diferenças entre imersão e submersão são basicamente as seguintes: na imersão, o aluno tem a possibilidade, nas primeiras fases do aprendizado de L2, de continuar usando sua língua 1 enquanto está exposto ao ambiente escolar em língua 2. Já a submersão prevê 100% do uso de L2 pelo aluno, o que pode apresentar resultados mais rápidos, segundo alguns pesquisadores. Fonte: <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/ell/glossary.html#submersion>

Os testes TOEFL ITP, por não medirem habilidades produtivas (fala e escrita) ficam desprovidos de condições de avaliar, mesmo que minimamente, o letramento acadêmico do candidato. O sucesso na aprendizagem e na difusão do conhecimento do estudante em suas atividades no exterior depende muito de seu letramento acadêmico, cujo processo de constante reformulação é bem mais longo e reflexivo que o período correspondente ao curso de idiomas no exterior oferecido, por exemplo, para estudantes que obtiveram uma pontuação equivalente a A2. O letramento acadêmico pressupõe um tipo de saber que é realmente facilitador na construção de conhecimentos, ou seja, da aprendizagem. Cabe ainda lembrar as recomendações do próprio fornecedor dos testes: os testes TOEFL ITP não devem ser usados em substituição ao TOEFL iBT para tomada de decisões de alto impacto. Os usuários de TOEFL ITP são fortemente encorajados a explorar o uso mais apropriado dos testes em seus contextos instrucionais<sup>27</sup>.

A avaliação do CsF pelo do Senado Federal do Brasil (2015) coloca da seguinte forma a relação língua-aprendizagem: “Trata-se de dado preocupante, principalmente sob o ponto de vista do aproveitamento das atividades acadêmicas oferecidas pela instituição de ensino de destino: sinaliza a possibilidade de perdas de aprendizagem durante os estudos devido à barreira linguística.”. A barreira linguística também é apontada como um dos principais problemas do CsF por Freire Jr (2016):

A falta de conhecimento de idiomas estrangeiros por parte dos nossos estudantes constituiu também uma importante barreira. É evidente que este foi um dos principais problemas encontrados para a efetiva implementação do programa. A resposta, tardia, mas importante, foi o desenvolvimento do programa Inglês sem Fronteiras, que, após a inclusão de outros idiomas, passou a se denominar Idiomas sem Fronteiras (IsF).

E, mais recentemente, por Menino:

À medida que o programa foi sendo implementado, tornou-se também evidente o preocupante déficit linguístico dos estudantes brasileiros. Somente nos EUA, principal país de destino dos bolsistas do CsF, cerca de 20% dos estudantes estiveram matriculados em cursos de idioma, algo injustificável diante das metas originais do programa. ( por Frederico Menino, — publicado 10/04/2017 00h41, <https://www.cartacapital.com.br/educacao/o-fim-do-ciencia-sem-fronteiras>, acesso: 11/04/2017)

O modo como o problema é colocado representa a linguagem como uma barreira, um problema ao aprendizado

Políticas proferem soluções para os problemas construídos pela própria política (Yeatman, 1990). Numa revisão abrangente da literatura sobre implementação de políticas em educação nos E.U.A McLaughlin (2006: 210), fala do ‘problema do problema’ – a maneira na qual o problema é construído a fim de

<sup>27</sup> The TOEFL ITP tests should not be used in place of the TOEFL iBT® test for high-stakes decisions. Users of the TOEFL ITP tests are strongly encouraged to carefully explore the most appropriate use of the tests in their instructional contexto. ( [http://www.ets.org/toefl\\_itp/use](http://www.ets.org/toefl_itp/use) . acesso 17/03/2017)

dar legitimidade à proposta da política ..Nem a descrição do contexto da política é dado objetivamente, mas é construído ( Seddon, 1994), planejado para apresentar temas sob um determinado ângulo. A descrição do contexto assim construída pode incluir um pano de fundo histórico para a política. A natureza construída de tal história pretende dar legitimidade às intenções da política<sup>28</sup>.. ( Rizvi e Lingard, 2010, p. 21)

Esse "problema" seria minimizado, de acordo com a recomendação do Senado, se a questão linguística fosse tratada antes de se iniciar a oferta de bolsas para intercâmbio. Entretanto, a 'barreira' linguística não é a única causa de perdas no aprendizado. Piller (2016) esclarece vários pontos que envolvem a diversidade linguística e a desigualdade e injustiça sociais, sendo as diferenças linguísticas apenas uma parte do problema. No entanto, ele é contextualizado de modo que pareça ser o maior entrave ao desenvolvimento de um processo. No caso da mobilidade de estudantes brasileiros no âmbito do programa CsF, a questão linguística é representada como o problema central a ser resolvido pelas ações do IsF. Embora, ao mesmo tempo, seja minimizado, no sentido de construir o discurso de que as ações retroativas serão suficientes (além de serem as mais viáveis logisticamente), também, negociado politicamente quando se fez necessário. Ainda antes dos cursos presenciais do IsF serem implementados, em 2013 ocorreu a necessidade de se discutir e de se negociar a 'barreira linguística' com as universidades britânicas.

Encontra-se na dinâmica do CsF e do IsF a regular prática de negociações interinstitucionais, como é comum a qualquer política em implementação. O exemplo, de 2013, refere-se a negociações a respeito dos resultados dos testes com a embaixada Britânica e a Universities UK. Conforme publicado pelo UOL Notícias/ Estadão<sup>29</sup> em 07/02/2013, as negociações lograram baixar a pontuação mínima nos exames de proficiência para ingresso de brasileiros bolsistas do CsF nas universidades britânicas que aderiram ao programa.

Se por um lado pode-se afirmar que houve algum tipo de inclusão dos brasileiros com menor pontuação em testes de proficiência, por outro lado pode-se questionar: estudantes de outros países, ou mesmo brasileiros que procurem as universidades britânicas individualmente,

---

<sup>28</sup> Policies thus proffer solutions to the problem as constructed by the policy itself (Yeatman 1990). in an extensive review of the US policy implementation literature in education, speaks of the 'problem of the problem' – of the manner in which the problem is constructed in order to give a policy proposal its legitimacy. Nor is the idea of policy context objectively given, but it is similarly constructed (Seddon 1994), designed to present issues in a particular light. The description of the context, so constructed, may include the historical backdrop to the policy. The constructed nature of such history is intended to give legitimacy to the policy's intentions

<sup>29</sup> <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2013/02/07/exigencia-de-ingles-no-ciencia-sem-fronteiras-sera-menor.htm?mobileDev&w> ( acesso em:13/03/2017)

sem vínculo com o CsF, serão beneficiados por ‘scores’ mais baixos como item na admissão? Caso seja um acordo bilateral com objetivo, tempo e clientela pré-determinados, fica a dúvida a respeito da efetividade dos scores como representações do estágio de aprendizagem da língua alvo e do que o examinando pode desenvolver comunicando-se academicamente naquela língua. Ou, seguindo outra hipótese e afirmando que os scores são indicativos confiáveis na estimativa da proficiência linguística e acadêmica, baixar substancialmente os níveis exigidos (de 72 para 42 no teste Toefl e de 5,5 para 4,5 no caso do Ielts) não acarretaria em perdas de aprendizagem, não apenas linguísticas, mas, principalmente, de aproveitamento cognitivo e acadêmico em disciplinas, seminários, tutoriais, estágios? Na maioria das universidades australianas, a pontuação exigida no Ielts está na faixa de 6,5 para cursos de graduação e na Nova Zelândia e média é de 6,0 para graduação e 6,5 para pós-graduação. (Read, 2015, p.17 )

Um dos usos que esta pesquisa verificou no caso do IsF: os testes de proficiência TOEFL ITP são utilizados para finalidades que priorizam os aspectos administrativos, políticos e econômicos em detrimento de aspectos relativos à otimização da aprendizagem, ou seja, sua efetividade dentro do programa está alicerçada em seus pilares contábeis ou de prestação de contas (accountability) e não na função de avaliar os progressos linguísticos do aprendiz que se submete ao teste. Mais uma vez, as palavras dos gestores do programa ISF podem ser interpretadas no sentido de corroborar essa afirmação:

Outras ações foram organizadas também pelo Núcleo Gestor, a saber: desenho e disponibilização de um sistema integrado de gestão nacional de aplicação de teste e de cursos de línguas nas IES participantes do programa [...] (p.39)

Como uma das ações do Programa IsF enfoca provas de proficiência em língua inglesa, esperamos usar dados gerados por esses instrumentos para medir a eficácia do programa em cada universidade, estado, região e país como um todo. Além das provas de proficiência, o curso a distância poderá gerar dados não somente sobre o número de usuários, mas também sobre seu empenho e desempenho. (Abreu e Lima et al, 2016, p.40)

No programa, a pontuação no Toefl Itp é o fator determinante da duração das bolsas no exterior e também é pré-requisito para as demais ações do programa, como os cursos presenciais e a distância.

### 3.1.4. Capacitação, formação para exames de proficiência: mais uma vez, a língua como problema

Qual tipo de formação ou capacitação pode ser desenvolvida para exames linguísticos? Como pode ser definida uma formação ou uma capacitação em língua inglesa? Seria voltada



para a competência linguística (o conhecimento do sistema linguístico e cultural dos países anglófonos)? Ou seria, por outro lado, mais voltada para a competência estratégica (proficiência linguística funcional em situações específicas de comunicação)? É interessante, neste ponto da discussão, relacionar essas questões a alguns conceitos – alguns deles pré-concebidos e assimilados culturalmente- tais como aqueles relacionados a uma visão tecnicista de linguagem, de uma visão hegemônica de proficiência e de língua como commodity, pois, no contexto em que esta pesquisa está situada, capacitação em língua inglesa exhibe textualmente os reflexos desses conceitos.

Joan Turner (2007) comenta o ‘discurso tecnicista’ no qual, segundo a autora, muitas instituições anglófonas ainda se apoiam, ao deixar claro que problemas relacionados às línguas são fáceis de se lidar e que são resolvidos sempre que necessário. Parece ser este o caso que se encontra no texto da Portaria de instituição do IsF. Vejamos: Se o problema é a falta de capacitação para os testes, que se promovam ações para que ele seja resolvido. Essa iniciativa pode ser considerada de grande valor pragmático, político e econômico pelo fato de auxiliar na consolidação de algo necessário econômica e estrategicamente através de uma política linguística federal de caráter inclusivo e democrático. Porém, no tocante à importância do papel da linguagem e, dependente desta, o ajuste ou adaptação a uma cultura acadêmica em contextos de mobilidade universitária, as políticas da área parecem ter as mesmas contradições do construto que lhes dá fundamento, o documento do CEFR.

Todavia, como afirmam Park e Wee (2012, p. 166), políticas linguísticas, seja no planejamento, na gestão ou em outras práticas que visam mudar comportamentos linguísticos, engajam-se com o mercado linguístico de um modo ou de outro. Os autores definem formas básicas de engajamento entre políticas linguísticas e mercado linguístico: acomodação ou reconfiguração. Como os nomes indicam, as políticas orientadas para acomodação “aceitam a estrutura existente do mercado linguístico dominante em vez de problematizá-lo, e subsequentemente, procuram atingir certas metas dentro daquela estrutura”. Por outro lado, as políticas orientadas para a reconfiguração almejam desafiar, ou pelo menos questionar a estrutura do mercado linguístico existente e procurar transformar sua estrutura. Os autores afirmam que não há uma política 100% de acomodação ou 100% de reconfiguração, pois os contextos mudam de acordo com os locais, comunidades, culturas e necessidades que levaram à adoção da determinada política ou ação na área linguística.

Pensando no contexto em que se instaurou o IsF, quais características ou ações do programa podem ser descritas como de acomodação e quais seriam as ações de reconfiguração que podemos inferir a partir dos textos em análise?

Se tomarmos reconfiguração com o sentido de transformação de um determinado contexto, poderíamos afirmar que as ações do IsF (testes, cursos on-line e presenciais) transformaram-no de alguma forma, a presença e a necessidade dos cursos de idiomas em universidades brasileiras. Fortaleceram o mercado linguístico brasileiro ao dar mais espaço e visibilidade a um nicho pouco explorado no Brasil até então, o dos testes de proficiência, intercâmbio e mobilidade estudantil, que ficava restrito às comunidades de maior poder aquisitivo. A partir da aplicação gratuita e em larga escala dos testes de proficiência em inglês, um grande número de estudantes e pesquisadores fomenta a indústria de produtos educacionais voltados para essas necessidades específicas. De acordo com o portal do MEC, até 2014 foram ofertadas 800 mil vagas para os testes. Em 2016, o total já alcançava mais de um milhão de vagas para testes de nivelamento<sup>30</sup>. É uma mudança iniciada e em curso que consta dos objetivos do Isf, como se lê em seu site:

O programa IsF - Inglês foi elaborado com o objetivo de proporcionar oportunidades de acesso à universidades de países onde a educação superior é conduzida em sua totalidade ou em parte por meio da língua inglesa. Neste sentido, essas ações também atendem a comunidades universitárias brasileiras enquanto aumentam o número de professores e alunos estrangeiros em seus campi.”  
(<http://isf.mec.gov.br/ingles/pt-br/o-programa> , acesso em 17/03/2017)

Já o Idiomas sem Fronteiras é caracterizado como:

“Desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) tem como principal objetivo incentivar o aprendizado de línguas, além de propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do País.  
” <http://isf.mec.gov.br/> acesso em 17/03/2017)

Por outro lado, ao pensarmos sobre aspectos que representam alguma forma de acomodação, aquelas mesmas ações acima mencionadas também podem figurar como elementos neste campo de argumentação. Os testes, os cursos on-line e a distância são produtos já existentes no mercado linguístico que se encaixaram de forma adequada às necessidades vivenciadas pelo Brasil naquele momento (2013). Precisávamos de um diagnóstico, de algum tipo de nivelamento ou algum outro instrumento capaz de funcionar, ao mesmo tempo, como um mecanismo de seleção e de gerenciamento, ou, “*gate keeping*’ e ‘*accountability*’, papel desempenhado pelos testes TOEFL ItP. A capacitação em língua inglesa, voltada para os testes,

---

<sup>30</sup> Cf, Abreu e Lima et al (2016, p.36)

presencial (cursos NUCLI) ou virtual ( *My English online*) completam o conjunto inicial das ações do IsF. O curso on-line foi adquirido junto à *National Geographic/ Cengage*. Os cursos presenciais foram desenhados e implementados por professores e coordenadores dos Nuclis, seguindo as orientações do Núcleo Gestor do IsF. Por esse motivo, pode-se afirmar que tais cursos presenciais seguem a mesma linha das demais ações.

A inexistência, em anos anteriores, de ações semelhantes àquelas implementadas pelo IsF criou, de certa maneira, um espaço para que os produtos linguísticos se adaptassem de forma quase que imediata e aparentemente, sem resistência, devido à necessidade de se solucionar os problemas da baixa proficiência em língua inglesa e falta de certificação internacional de proficiência. O Núcleo Gestor do Programa IsF (2016, p. 294-297) elenca uma série de justificativas plausíveis e que levaram a escolhas de produtos e ações exequíveis, dada a falta de tempo sob a qual o projeto, de caráter retroativo, teve origem.

Ações orientadas para a acomodação podem ser questionadas de modo que possam ser, subsequentemente, transformadas ou transformadoras. No caso do IsF, de acordo com Freire Jr<sup>31</sup> e com a Agência Brasil<sup>32</sup> (26/07/2016), a reformulação em andamento desde 2016 prevê, entre outras ações, a capacitação em idiomas estrangeiros para estudantes do ensino médio, o que pode significar uma mudança na direção das ações, passando da retroatividade à proatividade ao focar a capacitação dos futuros universitários desde o ensino médio com mais atenção e, quiçá, com mais qualidade na educação linguística.

### 3.1.5 Análise textual do Art. 2º da Portaria Objetivos do IsF

Esta parte do trabalho é dedicada a uma análise textual do Artigo 2º. da Portaria Nº 1.466, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2012, reproduzido abaixo. O objetivo central é discutir termos ‘capacitação e formação em língua inglesa’ na rede textual na qual seus sentidos são construídos, ou seja, as portarias que instauraram os programas CsF e IsF e alguns requisitos presentes em seus primeiros editais. Buscaremos ressaltar como a proficiência em língua inglesa é representada nestes textos. O ponto de partida será o conceito de recontextualização

---

<sup>31</sup> Disponível em: <http://www.unespciencia.com.br/2016/09/internacionalizacao-78/> Acesso: 12/03/2017

<sup>32</sup> <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-07/sem-bolsas-para-graduacao-ciencia-sem-fronteiras-tera-foco-no-ensino-medio>. Acesso: 13/03/2016

desenvolvido por Blackledge (2005), focando no o processo de transformação de sentidos que essas repetições textuais podem gerar quando ecoadas em outros contextos. Trata-se de um tipo de recontextualização que move o argumento em direção a uma ‘materialidade não negociável. Como o significado é repetido em uma voz com mais autoridade, num contexto mais legítimo, ele ganha poder e status<sup>33</sup>. ( Blackledge, 2005, p.12-13) . Embora os textos que instauram os dois programas sejam similares em todos os seus artigos, valendo-se de paralelismo sintático e gramatical na construção de textos que refletem-se mutuamente, como exemplo, podemos comparar o artigo 2º., que trata dos objetivos dos dois programas.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2011                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 2013                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| São objetivos do Programa Ciência sem Fronteiras                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | São objetivos do Programa Inglês sem Fronteiras                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <p>I - promover, por meio da concessão de bolsas de estudos, a formação de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil; II - ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de cursos técnicos, graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores, especialistas, técnicos, tecnólogos e engenheiros, pessoal técnico-científico de empresas e centros de pesquisa e de inovação tecnológica brasileiros, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;</p> <p>III - criar oportunidade de cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros de universidades, instituições de educação</p> | <p>mover, por meio da capacitação na língua inglesa, a formação presencial e virtual de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil; II - ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de graduação das instituições de educação superior brasileiras, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior; III - contribuir para o processo de internacionalização das instituições de educação superior e dos centros de pesquisa brasileiros; IV - contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos alunos das instituições de educação superior brasileiras; e V - contribuir para o desenvolvimento dos centros de línguas das</p> |

<sup>33</sup> Another feature of the transformation of discourse is in the repetition of argument in a new, perhaps more authoritative context. That is, each recontextualization may move the argument into a increasingly non-negotiable materiality. As a meaning is repeated in a more authoritative voice, and in a more legitimate context, it gains power and status. (Blackledge, 2005, p.12-13)

|                                                                                       |                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| profissional e tecnológica e centros de pesquisa de reconhecido padrão internacional; | instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|

O CsF conta com nove objetivos. O Isf, apenas cinco. Gostaria, agora, de propor uma leitura mais detalhada do primeiro objetivo dos dois programas. Reproduzo-os novamente abaixo, para facilitar a visualização (negritos desta autora):

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>over, <b>por meio da concessão de bolsas de estudos, a</b> <i>formação de estudantes brasileiros, conferindo-lhes</i> <b>a oportunidade</b> de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para <b>a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação</b> em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil</p> | <p>ver, <b>por meio da capacitação na língua inglesa, a</b> <i>formação presencial e virtual de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade</i> de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para <b>a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação</b> em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil.</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Primeiramente, chamo a atenção para o paralelismo sintático e semântico dos textos, a partir dos termos em destaque. São construções idênticas, com apenas algumas substituições de expressões e acréscimo de qualificativos, fator que colabora para o fortalecimento dos objetivos dos dois programas, conectando-os, o que auxilia grandemente no desenvolvimento de ações dentro de um ciclo de políticas, composta, a partir do surgimento do IsF, por dois programas ao invés de apenas um. A seguir, apresento um breve comentário sobre as escolhas vocabulares que atribuem valores socialmente construídos para expressões ou produtos.

Analisando sintaticamente o período, chega-se a algumas possibilidades de leituras. A primeira sugestão é a de se ler, nos dois textos, os possíveis complementos do verbo ‘promover’, considerando se a regência verbal. Desta forma, temos três objetos diretos para o verbo e que podem ser entendidos como os três objetivos almejados pelos programas:

|           |         |
|-----------|---------|
| Promover: | romover |
|-----------|---------|

|                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ção de estudantes brasileiros;<br>tunidade de novas experiências educacionais e<br>profissionais;<br>dade, o empreendedorismo, a competitividade e a<br>inovação | ção presencial e virtual de estudantes brasileiros<br>tunidade de novas experiências educacionais e profissionais;<br>ade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Essa leitura se justifica textualmente, primeiramente, pelo arranjo sintático, pelo uso de apostos para se referir aos termos que semanticamente se ligam às bolsas de estudos (no caso do CsF) e ao idioma inglês (no caso do IsF). Este tipo de construção permite que os elementos entre as vírgulas possam ser retirados da oração, sem grandes prejuízos à compreensão da ideia central do trecho. Fica claro que não se pretende promover nem a concessão de bolsas nem a capacitação na língua inglesa como fins, mas, sim, de usá-los como instrumentos, como evidencia a expressão ‘por meio da’. No eixo sintagmático, a opção pelo uso de aposto mostra o caráter complementar daqueles instrumentos, incluindo o fato de que as políticas poderiam existir ou continuar a existir sem estes recursos, almejando apenas promoção de oportunidades, sem materializar auxílios para sua execução.

### 3.1.6 As escolhas vocabulares dos textos e a capacitação em língua inglesa: intertextualidade X pressuposições.

A capacitação em língua inglesa’ (e a concessão de bolsas de estudos) está semanticamente associada a experiências qualificadas de maneira positiva no contexto das economias globalizadas (qualidade, empreendedorismo, competitividade e inovação). Como se sabe, esses atributos estão ligados ao conceito de globalização das economias, que espelha o avanço tecnológico e científico das sociedades ocidentais e as KBE (*Knowledge-based Economies*), assim como o vocabulário e as habilidades típicas dos modos empresariais de gerenciamento em todos os setores economicamente ativos da sociedade. Park e Wee afirmam, citando Agha (2011), que a ‘formulação de commodities ocorre através da tipificação de produtos como índices sociais de usos e usuários, ou seja, um produto é formulado como commodity ao ser associado com identidades ou situações sociais reconhecidas, o que lhe agrega valor indicial, num processo de construção textual metonímico, inserindo o produto ou a commodity a ser investida de valor entre termos já carregados semanticamente . Pode-se

dizer que a capacitação e formação em língua inglesa adquirem, através de processos intersemióticos, sentidos e valores de uma commodity, por adquirir sentidos e valores indiciais que os termos que lhe são contíguos na construção lhe conferem.

Neste processo de construção de sentidos fica em evidência a relação quase que ‘naturalizada’ entre excelência acadêmica e língua inglesa. Piller (2016), ao discutir o Inglês como língua acadêmica global revela que em 2015, 58 das 100 melhores universidades se encontram em apenas três países anglófonos, segundo o *The Times Higher Education World Reputation Rankings*, o que contribui significativamente para se confundir a língua inglesa com excelência acadêmica e de pesquisa, incluindo-se nesse cenário as publicações de maior impacto (Piller, 2016, p. 176).

A partir do texto em exame, fica claro o processo de construção e atribuição de valores à capacitação e formação em língua inglesa.

Cruzando os eixos paradigmático (escolhas) e sintagmático (organização) do trecho em exame, pode-se obter, a partir de pistas da construção textual, a seguinte leitura:

‘a capacitação em língua inglesa’ (instrumento) confere aos estudantes e pesquisadores participantes do programa ‘oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais’

O trecho documento sob comprova a opinião de Wodak (2000) de que escrever o texto de política é mover-se do conflito ao consenso. A lista de objetivos parece acomodar vozes de diversos setores que dependem, direta ou indiretamente, da ‘capacitação’ em língua inglesa: mobilidade, pesquisa, estudos, treinamentos em áreas estratégicas para o desenvolvimento do país. Na construção do texto o conflito fica evidente, uma vez as diversas vozes presentes no texto compõem seu caráter dialógico e múltiplo. Contudo, as pressuposições (Fairclough, 2013) que dão coesão ao texto se sobrepõem, na medida em que direcionam todos os objetivos para a obtenção de atributos (qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação) que descrevem o objetivo finais dos programas e que acabam por guiar a interpretação.

Este aspecto, em nosso entendimento, é importante também por caracterizar os participantes brasileiros. Ao descrever o que se deseja obter, está-se afirmando que há uma situação de falta ou deficiência, um problema que precisa ser sanado. O modo como os termos são colocados no texto dão a impressão de que no Brasil não temos experiências educacionais voltadas para qualidade, empreendedorismo, competitividade ou inovação.

A capacitação em língua inglesa, valorizada como uma habilidade essencial no campo da mobilidade e da pesquisa universitárias e do mercado em geral, torna-a bastante próxima de outra pressuposição, a de que a língua é apenas um instrumento ou uma tecnologia de comunicação, de fácil e rápida aquisição e certificação. Entretanto, numerosos estudos da área

de ensino-aprendizagem de línguas, bem como a experiência profissional, atestam que a tarefa não é tão simples assim. Principalmente se tratando de ações de formação e capacitação feitas retroativamente, começando a partir dos testes de nivelamento TOEFL ITP.

#### 4. Testes de proficiência como mecanismos de políticas linguísticas: interface entre sistema educacional e vida individual

Até aqui, o trabalho tratou das representações de proficiência, de capacitação em língua inglesa e testes de proficiência, do modo como esses elementos são construídos pelos textos e documentos oficiais dos programas CsF e IsF, buscando esclarecer as relações intertextuais e discursivas que dão sustentação ao texto da política do IsF. Nesta seção, discutiremos os testes de proficiência como um dos principais mecanismos estruturadores de políticas linguísticas, especificamente em sistemas educacionais centralizados, como o brasileiro. Serão traçados alguns paralelos com a política educacional e linguística norte-americana denominada *No Child Left Behind* (NCLB), implementada em 2001, durante o governo do presidente George W. Bush<sup>34</sup>, e posteriormente reformulada pelo presidente Barak Obama, em dezembro de 2015, recebendo o título de *Every Student Succeeds Act*<sup>35</sup> (ESSA). A comparação visa trazer elementos relativos ao aspecto de gerenciamento e prestação de contas, um dos pontos primordiais do NCLB e que tem aspectos bastante similares na implementação do IsF, a saber, a utilização de testes padronizados em larga escala com mecanismo para controle das instituições de ensino, seja em aspectos econômicos e administrativos, seja na aferição de desempenho individual dos alunos ou ainda, do desempenho de instituições educacionais e dos profissionais de educação partindo da base comum a todos: a pontuações obtidas nos testes e as metas a serem alcançadas pelos envolvidos no processo.

O programa NCLB tem como principais características: a utilização de testes padronizados em quase todos os estados do país, avaliando a proficiência em língua inglesa e conteúdos pertinentes ao ensino médio. Alunos que não obtêm a nota de corte estipulada nacionalmente não se graduam no ensino médio. Os resultados dos testes ligam diretamente

---

<sup>34</sup> Descrição detalhada do projeto disponível em: <https://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml>. Acesso em 18/03/2017.

<sup>35</sup> Descrição detalhada do projeto disponível em <https://www.ed.gov/essa>. Acesso em: 17/03/2017.



alunos, escolas, educadores e Departamento Federal de Educação através de um sistema de gerenciamento (accountability) que conecta resultados obtidos pelas escolas e seu financiamento, ficando este submetido aos resultados alcançados. Dessa forma, cria-se um movimento de ‘estudar para os testes’ que, por sua vez, modela as atividades e as oportunidades de aprendizado. Menken (2008) e Valenzuela (1999) destacam em seus estudos que este tipo de política educacional e linguística é prejudicial às minorias e, principalmente, aos estudantes de língua inglesa, ou ELL. Isso ocorre porque além da prova de língua inglesa, os demais conteúdos também são testados em inglês – privilegiando, nos E.U.A., o que se conhece como “English Only” policy, ou seja, o inglês se sobrepõe a quaisquer outras línguas que os estudantes tenham como L1, o que os coloca em desvantagem em relação aos estudantes ‘falantes nativos’ de inglês.

Todavia, a implementação do NCLB trouxe, inegavelmente, uma elevação nos padrões dos estudantes como um todo e o desafio de passar no exame também foi identificado como motivação por alunos, professores e escolas (Menken, 2008, p.106-107), porém, a mesma autora afirma que, por outro lado, a política baseada em testes reduz a quantidade e a qualidade do que é ensinado e que penaliza ainda mais os estudantes menos favorecidos econômica e socialmente, pois a maioria dos alunos que não atingiram os scores necessários eram de afro-americanos, latinos e aprendizes de inglês. (Menken, 2008, p.108). Uma das razões para que isso ocorra pode estar no fato de que o conjunto de conhecimentos culturais e linguísticos daqueles alunos não é considerado como um diferencial a mais ou um acréscimo, mas sim como uma desvantagem ou deficiência em relação ao falante nativo, sua língua e sua cultura, que são o padrão no qual os testes baseiam seus construtos. Os testes padronizados também aprofundam as diferenças entre a língua inglesa efetivamente usada pelos estudantes, sejam eles falantes nativos ou não, e a língua padrão utilizada nos testes. (Shohamy, 2007).

Se os testes padronizados forem analisados pela perspectiva de seu valor constitutivo no processo de educação do estudante, sua contribuição será mínima, caso os scores não sejam utilizados como um feedback apropriado e compreensível para alunos, professores e escolas. Entretanto, o que acontece de fato revela que a utilização dos testes pode ser mais útil se for mantida a sua imagem de avaliação técnica, impessoal e científica de proficiência, aparentemente neutra ideologicamente. Isso garante a sua utilização como instrumento político eficiente, relacionando diretamente indivíduo e estado, pois, de acordo com McNamara et al (2015) testes têm o poder de conferir a uma pessoa o sentido de ser socialmente reconhecida como aceitável ou inaceitável, pertencendo ou não pertencendo. Esses testes são mecanismos

que restringem a entrada de imigrantes e influenciam os comportamentos de aprendizes individuais em relação à língua alvo, tornando-se um ponto de intersecção da política na vida dos indivíduos<sup>36</sup> [...] (McNamara et al, 2015, p. 20-21)

O papel dos testes na política do ISF tem semelhanças com o uso dos mesmos no NCLB no campo da prestação de contas, na estruturação de cursos presenciais, baseados nos resultados dos testes e voltado para a elevação dos padrões apontados pelos scores do teste TOEFL ITP, principalmente dos professores-bolsistas do IsF.

#### 4.1. Testes: elo entre política pública, indivíduo e decisões políticas.

Para um estudante, candidato a uma bolsa para mobilidade, a uma vaga em programas de pesquisa ou estágio, emprego ou outras situações em que há concorrência e competição pelo mesmo objeto, os testes assumem o papel de mediador de oportunidades que leva em conta o mérito dos candidatos através da pontuação obtida pelos mesmos. Decisões importantes serão tomadas por instituições com base naqueles resultados, gerando pressão sobre os candidatos, principalmente sobre os menos proficientes, cuja tensão é bem mais acentuada.

Atingindo a pontuação exigida, o candidato aprovado tem a possibilidade de ser aceito e usufruir dos direitos e status que a inclusão na posição almejada confere socialmente. Por outro lado, as dificuldades linguísticas que existiam antes de se obter aqueles scores têm grandes chances de continuar a existir após o atingimento da pontuação necessária, dificultando a aprendizagem e o desenvolvimento de pesquisas em cenários acadêmicos. (Piller, 2016; Menken, 2008). Em tal contexto, cabe ao estudante submeter-se ao teste e a toda a carga de valores, sentidos e interesses nele implícitos, sem saber exatamente como suas respostas serão pontuadas, por quem serão pontuadas e por que a pontuação é feita assim. Cabe ao candidato esforçar-se individualmente para obter a pontuação. Neste sentido, trata-se de uma correlação

---

<sup>36</sup> A fundamental aspect of the power of tests (Shohamy, 2001) is their role as gatekeepers to membership of valued social categories. Tests thus have the power to confer on a person a sense of being socially recognizable as acceptable or unacceptable, as belonging or not belonging. [...] Such tests, we will argue, are mechanisms of wider ideologies that restrict entrance for migrants and influence particular learner behaviors toward a dominant language (Blackledge, 2009a, 2009b; McNamara & Shohamy, 2008; Shohamy, 2006). McNamara and Roever (2006) describe this interface between ideological mechanism (Shohamy, 2006) and personal experience as “the point of insertion of a policy into individual lives” ( p. 192 ). (McNamara et al 2015, p.20-21)

de forças bastante desigual, colocando-se de um lado a responsabilidade de um indivíduo e, de outro, o poder de instituições governamentais, políticas públicas e empresas privadas. A tensão sofrida pelos estudantes é retratada por Shohamy em capítulo dedicado às vozes dos que se submetem aos exames (2015, p.43-54) e por Menken (2008, p. 149-169).

Uma política educacional pautada pelo uso de testes tem algumas desvantagens para os indivíduos, porém sua utilidade no âmbito administrativo e no controle educacional e financeiro fazem dos testes instrumentos quase que inquestionáveis nos sistemas educativos contemporâneos. No caso do ISF, um dos objetivos propostos na utilização dos testes foi atingido: um diagnóstico da proficiência em inglês dos estudantes e pesquisadores das universidades brasileiras, conforme ilustra a figura abaixo, desenvolvida pelo Nucleo Gestor do IsF ( Abreu e Lima et al, 2016, p.298):

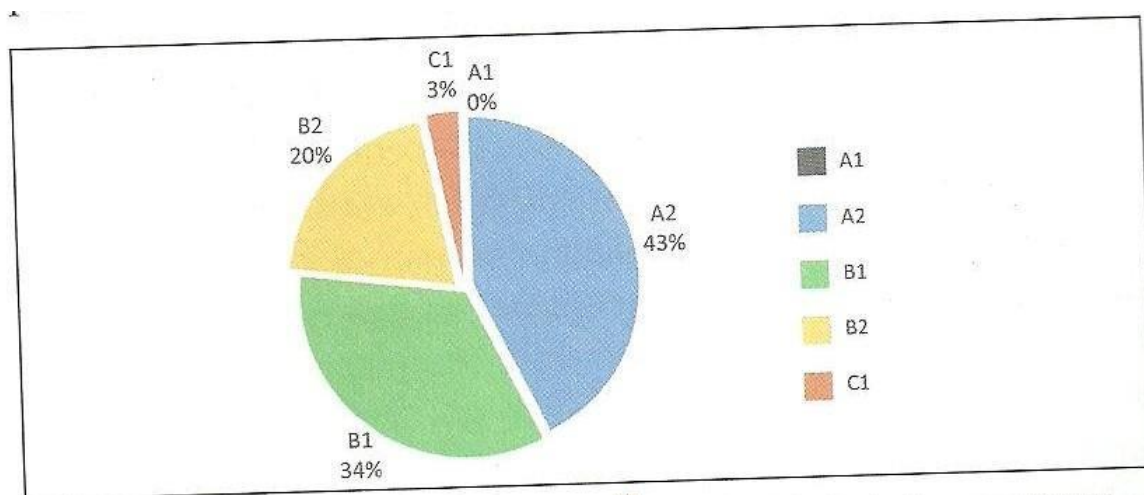


Gráfico 3 – Níveis de proficiência – Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE)

Fonte: BRASIL, 2015.

De acordo com as informações obtidas pelos testes, pode-se deduzir que a grande maioria dos testados ficou classificada como A2, que pelos descritores utilizados abrange vários estágios de aprendizagem considerados como insuficientes para o uso independente da língua. As ações desenvolvidas imediatamente após a implementação dos testes e dos sistemas de gestão foram os cursos a distância e, posteriormente, os presenciais, nos NUCLIs. Os dados auxiliam na montagem do cardápio de cursos a serem oferecidos, e mais especificamente, os níveis dos cursos a serem ofertados. Tem razão a avaliação da Comissão de Ciência e Tecnologia Senado Federal quando afirma que as ações do Isf deveriam ser pensadas e

implementadas anteriormente ao CsF. A barreira linguística seria diminuída com as ações e cursos a partir do diagnóstico da proficiência. Embora este nível de proficiência tenha sido negociado e aceito por instituições estrangeiras de ensino superior, pode-se considerar o muito aquém do desejado para um bom desempenho acadêmico em uma língua estrangeira.

Mesmo assim, as ações se encaminharam no sentido de assegurar o acesso aos exames aos candidatos e, dependendo de sua classificação, cursos para aprimorar sua proficiência em inglês. Com o passar das ofertas de exames e cursos, via editais específicos, todos eles gerenciados diretamente pelo sistema do Núcleo Gestor, a implementação do processo obteve sucesso em algumas iniciativas e possibilitou a discussão e a viabilização de ações de internacionalização por parte das IES brasileiras, além de acenar com a possibilidade de se desvincular do Programa CsF e vincular-se diretamente às universidades, através de suas pró-reitorias de Relações Internacionais e os vínculos criados entre estas e o IsF, através dos testes de proficiência e financiamentos vinculados à aplicação dos testes para cada NUCLI em seus campi.

A partir das aplicações dos testes em larga escala, outro dado também se mostrou constante no período 2013-2015. A diferença entre o número de testes ofertados, o número de inscritos e o de testes realmente corrigidos é grande, como se vê na figura abaixo:

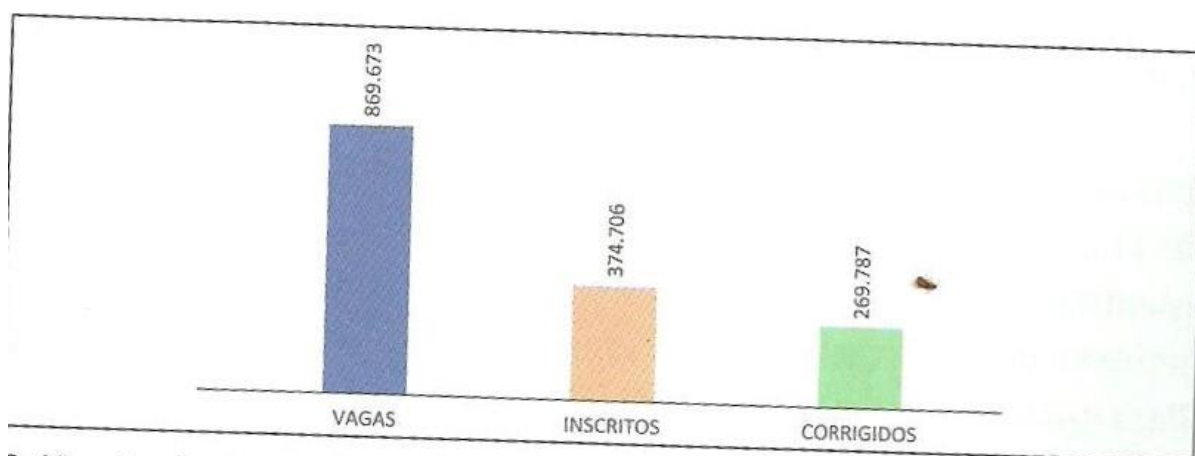


Gráfico 1 – Avaliação diagnóstica síntese dos Centros Aplicadores (TOEFL/ITP) – panorama nacional

A diferença entre os testes ofertados e o número de inscritos é de 494.967. Quase quinhentos mil testes. Já a diferença entre o total de ofertas e o total de testes corrigidos chega a 599.886, praticamente 600 mil testes. Estes números apontam possíveis falhas entre o objetivo

pretendido e o que foi realmente alcançado, falhas estas que precisam ser tratadas, visando esclarecer a causa de tamanha desproporção entre oferta e procura e, posteriormente, evitar a repetição do problema em ações futuras.

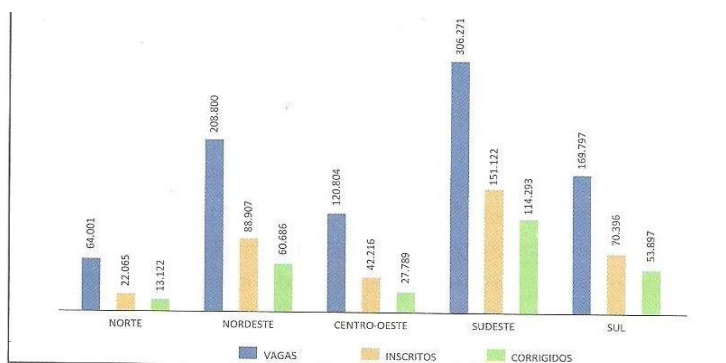


Gráfico 2 – Avaliação diagnóstica síntese dos Centros Aplicadores (TOEFL/ITP) – panorama regional

Fonte: BRASIL, 2015.

Era esperado que a oferta constante de testes e cursos motivasse gradualmente o aumento de inscrições e de testes corrigidos, mas essa tendência não se confirmou. Contudo, as aplicações dos testes Toefl ITP se mantiveram ininterruptas, mesmo após a descontinuidade do CsF. Tal fato gera questionamentos, por alguns motivos: 1) após a reformulação das ações de internacionalização do CSF, provavelmente através de outros programas e políticas públicas, os scores obtidos pelos estudantes brasileiros nesses testes ainda serão aceitos como certificação de proficiência ou serão necessários novos acordos e negociações para que isso aconteça? 2) quantos testes TOEFL ITP ainda estão disponíveis para a aplicação pelos programas federais em discussão? 3) em futuras reformulações e adaptações da política linguística do IsF, haverá outro tipo de testes de proficiência, ou será mantido o TOEFL ITP?

Um anúncio do final de 2016, um dos parceiros do IsF, o grupo +Unidos, publicou a seguinte informação, que pode sinalizar a possibilidade de aquisição de mais testes.



Figura 3 :Anúncio do Programa Mais Amigos, disponível em: <https://www.facebook.com/unidosmais>. Acesso:10/02/2017

As questões que surgem das constatações acima referem-se a algumas adequações, que uma segunda etapa do projeto provavelmente irá abordar. Uma delas é referente à quantidade de testes oferecidos, outra, refere-se à continuidade de utilização dos testes TOEFL ITP depois de terminada a fase de diagnóstico: seria este um teste adequado para medir a proficiência necessária em contextos de comunicação instantânea, em que os usos da língua diferem drasticamente daqueles contidos e avaliados pelo TOEFL ITP? Se considerarmos o momento em que o referido teste foi criado, podemos verificar que seu construto e sua validação eram apropriadas àquele contexto de testagem e avaliação. Atualmente, aqueles construtos estão ultrapassados e muitos de seus pressupostos foram discutidos e reestruturados por vários anos, resultando, em 2005, no TOEFL *Computer Based* e, mais recentemente, o TOEFL Ibt, que é feito via internet.

No caso específico do IsF, talvez fosse interessante pensar em testes alternativos ao TOEFL ITP, no sentido de adequar o teste a um contexto mais atualizado de uso da língua, acrescentando, por exemplo, outros registros além do inglês nativo norte-americano. Um possível novo tipo de teste teria, como uma de suas principais demandas administrativas, que adequar-se ao sistema de gestão centralizado implementado pelo IsF e sua logística de aplicação, uma vez que as ações do programa são todas conectadas ao nível de proficiência obtido pelo estudante através do teste.

## 4.2. Os testes de proficiência em um contexto específico: o UFGD

Utilizaremos como base para esta discussão o Relatório Analítico do Programa IsF do ano de 2015<sup>37</sup>. O objetivo é mostrar alguns pontos levantados durante esta pesquisa. Um deles, é a centralidade dos testes de proficiência na estruturação das ações do programa e, também, de sua importância na alimentação do sistema gestor desenvolvido pelo MEC.

O documento traz os resultados de aplicações de TOEFL ITP na instituição naquele ano e também orientações e recomendações para que as metas de aplicação sejam cumpridas e, assim novas demandas sejam geradas para os NUCLIs. Todas as informações apresentadas são geradas a partir da inscrição/correção de testes.

---

<sup>37</sup> Documento elaborado pelo Núcleo Gestor do IsF e enviado a cada NUCLI/ Centro aplicador participante.

A primeira parte traz um retrato do NUCLI – UFGD em 2015, sob o prisma da aplicação de testes TOEFL ITP. A segunda parte informa sobre as ofertas de cursos.

### DADOS DO Nucli IsF-UFGD

**Número de estudantes** na UFGD (segundo CENSO 2014): 7.674

**Número total de provas** de TOEFL corrigidas (até 27/10): 1.004 (13,08% do total de estudantes)

**Estudantes em potencial** (10% de TOEFL corrigidos – média histórica de inscrição nas aulas presenciais): 100

**Tamanho do Nucli:** 2 professores (dados atualizados por relatórios de sistema (08/09) e pela Mastertest (11/09)).

**Potencial de atendimento:** 90 estudantes (# professores x 3 turmas x média de 15 alunos)

**Superávit de TOEFL corrigidos:** 104

**Turmas ociosas em 2014:** 85%

**Turmas ociosas em 2015:** 71%

| Professor     | Nível TOEFL | Nível Sist. IsF |
|---------------|-------------|-----------------|
| Graziela Barp | B2          | B2              |

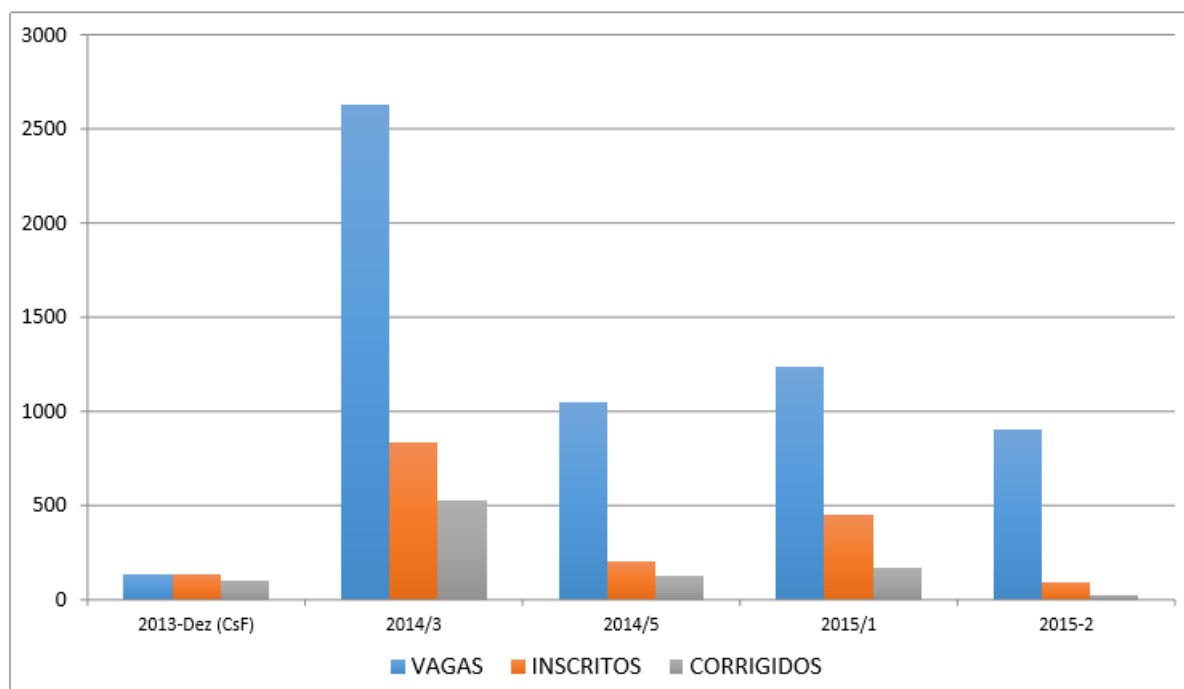
| Professor               | Nível TOEFL | Nível Sist. IsF |
|-------------------------|-------------|-----------------|
| Patrick Vieira de Sousa | B2          | B2              |

- Indicação em Verde, significa que não há problemas, o bolsista cumpre os requisitos do Programa.
- Indicação em vermelho deverá ser corrigida imediatamente.
- Indicação em amarelo deverão indicar processo de evolução na proficiência para permanecerem no Programa.
- Cores divergentes indicam registro não comprovado do nível de proficiência. Favor atualizar o sistema ou entrar em contato com

Um detalhe importante é a presença da Mastertest neste gerenciamento de dados. A parceria com a empresa norte-americana é essencial para o funcionamento do sistema, pois é ela a responsável pelos *scores* nos quais a política se baseia.

Como mencionado anteriormente, a proficiência dos professores-bolsistas é averiguada semestralmente, visando a melhora na pontuação. No caso da UFGD, os dois professores ainda estavam em acompanhamento de seu nível de proficiência em 2015.

Um segundo gráfico mostra os números de aplicações dos testes entre 2013 e 2015:



Inserimos neste gráfico apenas as demandas principais. São dois os desafios de cada Centro Aplicador: ampliar o número de inscritos (o que aumentaria o público alvo para os NuCLi) e diminuir a diferença entre inscritos e corrigidos.

Os dados acima são semelhantes ao quadro que representa as regiões brasileiras ( cf. p.....). Na primeira chamada (2013), houve pouca diferença entre ofertada/inscrição/correção. Com o aumento significativo na oferta, em 2014, as diferenças começam a tomar contornos mais volumosos. As diferenças são colocadas como desafios, no sentido de diminuir o vão entre oferta-procura.

Evidentemente, cada um dos NUCLIs e Centros Aplicadores tem suas idiossincrasias e fatores regionais, ou até mesmo dentro das próprias instituições, que influenciam ativamente na execução das ações do programa (Menken, 2008; Shohamy, 2015; Hult, 2015), dando à política *de facto* suas feições locais. Tal fato pode gerar as diferenças nos resultados gerais de aplicações, se compararmos os NUCLIs entre si.

A partir das constatações sobre o desempenho do NUCLI, recomendações são feitas pelo Núcleo Gestor através de outras ferramentas do sistema gerencial: espaço no MOODLE, redes sociais e e-mails. Geralmente, as orientações se referem à intensificação da divulgação dos testes e cursos, oferecendo e compartilhando estratégias bem-sucedidas em outros NUCLIs.

Porém, por mais que a divulgação seja feita, aparentemente, chega-se a um momento de exaustão, ou de estagnação na procura. Pelo menos é o que se nota pelos resultados da UFGD, onde atuei como coordenadora do NUCLI de 2013 a 2016. Uma investigação qualitativa seria uma maneira de se averiguar as causas desse problema, porém, não era este o foco desta



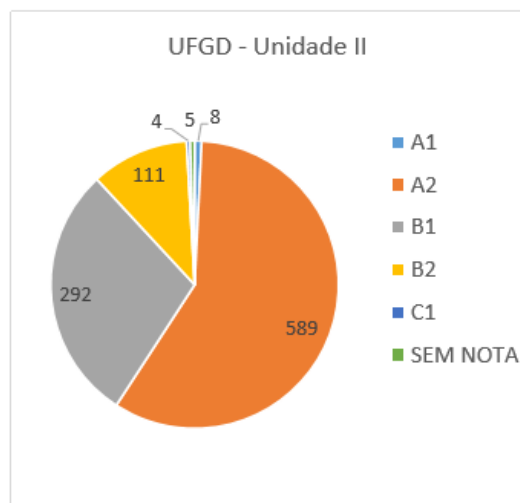
pesquisa, que busca averiguar o papel dos testes no programa ISF. Continuemos a examinar os dados da UFGD, ano 2015, conforme gráfico abaixo:

### Número de estudantes com resultados do TOEFL por campi

O objetivo dos gráficos a seguir é embasar a oferta das turmas presenciais. Sabendo o número de provas corrigidas de cada nível, o Coordenador pode tomar decisões mais estratégicas a respeito das turmas a ofertar.

Naturalmente o histórico de procura de turmas de cada nível também deve ser levado em conta.

Os gráficos também devem ser indicativos a respeito de demanda reprimida para oferta de TOEFL em campi específicos.



Total de estudantes (válidos): 1.004

De acordo com relatório do NG, na UFGD foram corrigidos 1004 testes, o que equivale a 13% do total de alunos da instituição. Por essa amostra, pode-se inferir que a maioria de nossos alunos se classificam no nível A2, seguidos por B1. Ou seja, nível básico. Esta informação guia a oferta de turmas e cursos. Mas, também deve ser usada para “demandas reprimidas para a oferta de TOEFL. Sem o nivelamento, não há demanda para os NUCLIs.

Os cursos ofertados a partir dos dados acima seguiram todas as diretrizes do NG para sua devida homologação. Desta forma, foram ofertados cursos em nível A2, principalmente para as habilidades de compreensão auditiva, uma demanda dos alunos da instituição, baseados em suas dificuldades diante do teste, leitura e compreensão de textos escritos e conversação. Os cursos podem ter, no máximo, 64 horas de duração. Os outros módulos podem ter 16h, 32h, e 48h de duração total em aulas presenciais e não podem ser sequenciais. Durante as ofertas na instituição, notou-se a preferência dos estudantes por cursos mais curtos (16h e 32 h), voltados para o conteúdo do teste TOEFL ITP (principalmente *listening*) e que dispensasse a compra de materiais didáticos como livros e outras mídias para instrução e autoinstrução, devido aos altos preços dos itens. Cursos mais longos sofrem com a evasão de alunos, chegando ao fechamento de turmas por essa razão.

Provavelmente, fatores como greves, reposições de aulas, recessos acadêmicos e férias tendo diferentes calendários em cada uma das instituições participantes acentuaram evasões e turmas ociosas em várias ofertas de cursos. Isso porque os editais nacionais tinham suas datas e prazos rígidos já estabelecidos, independente dos calendários locais, resultando em turmas não abertas em várias chamadas, como se verifica no gráfico abaixo:



#### Ofertas de Turmas Presenciais

Este gráfico apresenta o total de turmas confirmadas e ociosas de todas as ofertas do período de 2014 e 2015. Com as informações aqui contidas, o Coordenador poderá traçar estratégias para tentar replicar as ofertas de maior sucesso. Se um NuLi apresenta turmas ociosas em todas as ofertas é um indicativo de mau dimensionamento.

As recomendações de se replicar as ofertas de maior sucesso foram seguidas, novos cursos, mais curtos e mais focados no teste, foram oferecidos. Todavia, essa medida não foi suficiente para que se tivesse todas as turmas ofertadas efetivamente ativas. Muitas podem ser as razões para este resultado, não cabendo neste espaço investigá-las. Porém, gostaria de ressaltar que os calendários conflitantes somados a questões locais tem grande influência no desenho da situação.

Os dados de 2016 ainda não foram divulgados. Porém, o que os resultados até o presente indicam, no caso da UFGD, que houve uma diminuição na procura por testes e cursos em 2015, o que poderia acarretar no redimensionamento da unidade. Mas, como um novo edital do ISF será aberto em abril de 2017, as diretrizes para esta ação (redimensionamento) só poderão ser

confirmadas a partir de então. Pode ser que novidades e mudanças sejam apresentadas nesta nova fase.

Tanto nos relatórios da UFGD como naqueles que se referem ao Brasil como um todo, as informações qualitativas não estão presentes, o que acentua o aspecto quantitativo na aplicação dos testes como sua principal função: popularizar o teste, diagnosticar a população acadêmica e gerar demanda para os NUCLIs.

Como a proposta deste trabalho é analisar o papel dos testes TOEFL ITP no programa ISF e também no primeiro edital do CsF, trago para a discussão as palavras de Sarmiento et al (2016, p.83). Na descrição das ações para a internacionalização e do ciclo de políticas, lemos que:

Os testes de proficiência, mais especificamente o TOEFL ITP, estão sendo aplicados gratuitamente a toda a comunidade acadêmica das universidades públicas credenciadas e aos candidatos inscritos em editais do CsF, independentemente de serem oriundos de universidades públicas e privadas. O módulo de ensino de inglês *on-line*, o *My English online* (MEO), oferece aos usuários um pacote completo de materiais e atividades para o estudo autônomo da língua inglesa, realizado em qualquer hora ou lugar. Os Nucleos de Línguas (NUCLI) são responsáveis pelo desenvolvimento de projetos de ensino presencial de língua inglesa para servidores e estudantes de graduação e pós-graduação das universidades públicas credenciadas.

Pelo exposto, o ISF se configure como uma ação de Política Educacional Linguística (PEL), entendida por Shohamy como um mecanismo usado para criar práticas linguísticas de facto em instituições educacionais, especialmente em sistemas educacionais centralizados. As políticas implicam decisões, que geralmente incluem questões como: 1) que línguas devem ser ensinadas? 2) por quanto tempo?; 3) por quem e para quem? (quem é qualificado para ensinar e quem pode ou deve aprender?); e 4) como? (quais materiais, métodos, testes, etc.?)

Retomo a referência feita a Shohamy (2006), no sentido de complementar as afirmações acima:

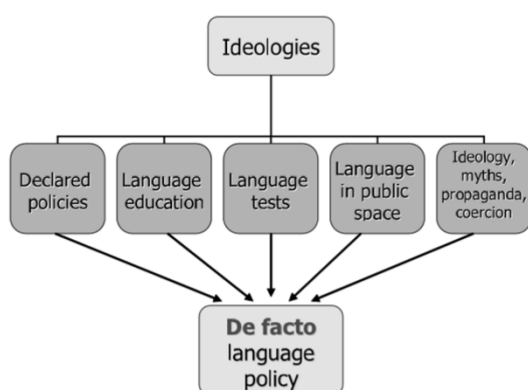


Figure 2. Language tests as a mechanism affecting language policy

Observando a figura, sugerimos a seguinte interpretação: o ISF pode ser considerado mais que um mecanismo, mas um conjunto de mecanismos interligados, configurando-se em uma política educacional linguística completa. No desenvolvimento deste trabalho, analisamos dois desses mecanismos: as políticas declaradas, através da análise das Portarias do MEC e o papel dos testes de proficiência, sempre os considerando mecanismos submetidos a uma política que também conta com:

- Educação linguística: cursos on-line e presenciais, formação de professores de inglês nos NUCLIs<sup>38</sup>, além da ‘escola de gestores’ ( Abreu e Lima e Moraes Filho (2016, p.303); sistema de gestão ISF
- Língua em espaço público: o portal de comunicação do ISF; a intensa divulgação e adesão ao programa CsF e, por conseguinte, do IsF, já que os testes são requisito para as bolsas de mobilidade, trouxeram à luz discussões sobre a importância das línguas estrangeiras no contexto contemporâneo e a necessidade de se adequar a formação nessa área a algumas demandas antes inexistentes, além de introduzir, mesmo que muito discretamente, o Inglês como Língua de Instrução – em inglês English Medium of Instruction- EMI- em disciplinas ofertadas por algumas universidades, suscitando o debate sobre como abordar esse desafio no Brasil;
- Ideologia, mito, coerção: como se observou na análise textual da Portaria No. Nº 1.466, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2012 e dos textos de divulgação disponibilizados pelos programas, a imagem de empreendedorismo, qualidade, competitividade atrelada à capacitação em língua inglesa e às oportunidades de experiências educacionais de excelência no exterior corroboram aspectos ideológicos da hegemonia do inglês, mais especificamente o inglês norte-americano e, em certa medida, tais aspectos reforçam nossa imagem de deficitários em idiomas e em excelência educacional. A divulgação das ações também do ISF foi fundamental nesse sentido.

No tocante às decisões que devem ser tomadas por uma política linguística, mencionadas acima,: Quais línguas? Para qual clientela? Por quanto tempo? Quais materiais e testes? Quais professores serão habilitados para este trabalho? A partir das análises desenvolvidas por esta pesquisa, todas essas questões foram respondidas desde o momento em

---

<sup>38</sup> Um estudo mais detalhado deste mecanismo da política linguística do ISF é desenvolvido por Gimenez e Passoni (2016), disponível em: [revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/download/cld.2016.141.10/5203](http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/download/cld.2016.141.10/5203)

que se adotou o teste de proficiência do qual todas as outras ações puderam ser iniciadas dentro do IsF, incluindo-se a seleção dos professores. As decisões tomadas estão em consonância com o teste e seu construto, possibilitando o uso efetivo dos scores, tanto para os estudantes individualmente quanto para o efetivo funcionamento da política, justificando-se, assim, sua aquisição e disponibilização em larga escala. Logisticamente adequado. Todavia, como sugerem a literatura da área de testes de proficiência ( McNamara, 2008;2009;2010;2015; Fulcher 2009, 2013,, 2016; Read, 2015) e estudos desenvolvidos por pesquisadores envolvidos com uma abordagem crítica para os testes de proficiência ( Shohamy 2001,2006,Shohamy e Menken,, 2015; Dendrinis, 2015; Templer, 2002; Barni, 2015, Menken, 2008, Fulcher 2008, 2009, 2015, Read, 2015), os construtos que dão origem e sustentação aos testes precisam ser minimamente adequados ao contexto histórico, econômico e cultural da clientela de examinandos, para que a validação seja consistente e a proficiência no uso da língua alvo em condições específicas seja avaliada de fato, com fins educativos e de aprimoramento da aprendizagem da língua.

Outro fator que merece atenção é o fato de os contrutos conterem representações de valores ideológicos e, muitas vezes, equivocados, relacionados ao padrão línguístico averiguado pelos testes, como, por exemplo, o conceito de ‘falante nativo’, discutido por Holliday (2005), p.28)

Uma vez que um grupo particular de pessoas é definido sobre bases culturais ou linguísticas, são demarcadas como capazes ou incapazes de desempenhar determinadas tarefas por virtude deste imaginário ‘falante-nativista’ um ethos de discriminação é estabelecido exerce impacto sobre todas as partes. O preceito fundamental aqui é imaginar que pessoas rotuladas como falantes ‘não-nativos’ sejam culturalmente deficientes. Se este preceito for removido, todo o ciclo do ‘fante-nativismo’ seria eliminado<sup>39</sup>. (Holliday, 2005, p.28).

No caso dos testes TOEFL ItP, assim como em casos de cursos e orientações presenciais ofertados pelo ISF, há uma apresentação unilateral e hegemônica do ‘falante nativo’. Na seção de “*Listening Comprehension*” do teste, o áudio traz registros de ‘native speakers’ em situações acadêmicas ou do cotidiano. E para os cursos e orientações presenciais, o ‘falante nativo’ é apresentado como valoroso e importante para a consecução dos objetivos dos programas CsF e IsF.

---

<sup>39</sup> Once a particular group of people, defined upon cultural or linguistic grounds, are demarcated as able or unable to carry out certain tasks by virtue of this native-speakerist imagery, an ethos of discrimination is set up which impacts on all parties. The core precept here is imagining that people who are labelled ‘non-native speakers’ to be culturally deficient. If this precept were removed, the whole cycle of native-speakerism would be disarmed.” (2005, p.28)

As representações de proficiência e a valorização do falante nativo e do caráter de ‘excelência’ apresentadas pelos textos oficiais e informativos oferecidos pelo programa IsF chamam a atenção pelo fato de não atentarem para modo como essas representações nos diminuem em relação aos norte-americanos através de suas instituições participantes, pois a descrição das ações os caracterizam como detentores da “proficiência”, do conhecimento linguístico e do poder de oferecer-nos essa oportunidade de acesso. A vinda de duzentos professores falantes nativos de várias regiões estadunidenses reforça aspectos da afirmação de Holliday.

Os testes exercem uma função de ‘filtro’, estabelecendo o que é aceito e o que não é aceito, consequentemente motivando o efeito retroativo ou *washback*, perpetuando, dessa forma, a hegemonia de um determinados registro uma língua sobre outras, o que tem consequências sociais e econômicas no contexto específico da internacionalização das universidades brasileiras, principalmente na questão da produção e divulgação do conhecimento. Entretanto, desarmar o ciclo do ‘native speakerism’ é uma tarefa hercúlea, lenta e essencialmente, coletiva. É uma transformação cultural decorrente do questionamento e da possível transformação da política de acomodação, como afirmam Park e Wee (2012, p. 166), da qual o projeto de pesquisa sobre ELF pode figurar como exemplo.

Recorro, novamente, a Shohamy para confirmar o papel dos testes como mecanismos de políticas linguísticas na perpetuação do poder da língua inglesa :

O papel dos testes em determinar o prestígio e o status da língua é especialmente notado no caso da língua inglesa e o papel internacional de testes como o TOEFL (teste de inglês como língua estrangeira) na perpetuação da língua inglesa. Não há dúvidas sobre o poder do inglês no mundo global de hoje. Mas é a introdução dos testes de língua inglesa que perpetuam seu poder. [...] Portanto, no caso do inglês, os testes de língua impulsionam, perpetuam e reafirma o status do inglês. Além disso, os testes servem como mediadores entre a política e a educação. O processo é interminável conquanto a testagem do inglês, seu ensino e aprendizagem perpetuam um ao outro e juntos afetam seu poder; a tal ponto que não fica claro o que é a galinha e o que é o ovo. Shohamy<sup>40</sup> (2006, p.121).

---

<sup>40</sup> The role of tests in determining the prestige and status of languages is especially noticed in the case of the English language and the role of international tests such as the TOEFL (Test of English as a Foreign Language) in perpetuating the English language. There is no doubt as to the power of the English language in the global world today. But it is the introduction of tests in the English language that perpetuates their power.[...] Thus, in the case of English, language tests drive forward, perpetuate and reaffirm the status of English. Further, English tests act as mediators between politics and education. The process is unending as the testing of English and the teaching and learning of English affect and perpetuate one another and together affect its power; at that point, it is not clear what is the chicken and what is the egg.

O poder dos testes como o instrumento mais forte de uma política linguística fica bem esclarecido na seguinte afirmação:

Por outro lado, a introdução de testes de linguas e seus concomitantes padrões e currículos fornecem um instrumento indireto e implícito que é tão poderoso para a mudança quanto para o estabelecimento de políticas linguísticas. Shohamy (2006<sup>a</sup>) denomina este fenômeno de ‘política linguística velada’ por ser tão frequentemente encoberta e escondida dos olhos do público. A realidade é que muito da política linguística é realizada através de uma variedade de ações indiretas e práticas que sobrepõem-se e contradizem as políticas existentes e podem ser facilmente manipuladas – particularmente por testes<sup>41</sup>. ( Shohamy e Menken, 2015, p.397)

Refletindo sobre as formas de se abordar e avaliar uma política educacional, Sarmiento et al (2016, p.84-85) lançam mão do ciclo de políticas de Ball (1994), a partir do texto de Mainardes (2006) e mencionam os contextos de influência, produção, prática, efeitos e estratégia política que compõem um ciclo. Gostaria de destacar o contexto de efeitos. De acordo com Mainardes:

Ball (1994a) apresenta ainda a distinção entre efeitos de primeira ordem e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social. (Mainardi, 2006, p. 55)

Considerando-se as distinções feitas por Ball, pode-se afirmar que os efeitos de primeira ordem gerados pelas ações pontuais do programa ISF foram descritos por seus gestores e colaboradores na obra: *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras – A construção de uma política linguística para a internacionalização* (2016). Na próxima seção, apresento algumas considerações a respeito dos possíveis efeitos de segunda ordem da política linguística para internacionalização proposta pelo ISF.

---

<sup>41</sup> On the other hand, the introduction of language testing and its concomitant standards and curricula provides an indirect and implicit tool that is just as powerful for changing and establishing language policies. Shohamy ( 2006a) termed this phenomenon “hidden language policy” because it is so often covert and away from the public eye. The reality is that much of language policy is realized through a variety of indirect actions and practices that override and contradict existing policies and can easily be manipulated—particularly by tests. ( Shohamy e Menken, 2015, p. 397).

## 5. Pontos para reflexão: testes de proficiência em processos de internacionalização do ensino superior no Brasil

No caso dos programas em discussão, é rara a menção ao ensino ou à possibilidade de se trabalhar com o ELF -Inglês Lingua Franca. Além do peso ideológico – de se considerar ELF como um uso por si, e não apenas um dos usos do SE (*Standard English*) - uma hipotética adoção do ELF como centro norteador das ações desta política poderia gerar uma demanda de ordem logística: como faríamos, então, em relação à certificação? Quais testes existem para o ELF? Elder e Davies (2006) apresentam um modelo alternativo de testes para ELF, o qual “se assemelha ao TOEFL e ao IELTS, mas admite acomodações”. O texto descreve quatro diferentes usos de ELF. Os três primeiros usos, ainda são baseados nos normas do falante nativo (p.282), reproduzindo, destarte, o modelo deficitário em relação ao falante não-nativo. Por outro lado, o quarto uso de ELF, aquele que considera ELF um código independente do inglês padrão, embora seja baseado nele, não pode ser visto como deficitário, pois as necessidades contextuais em cada atualização comunicativa são compartilhadas e estabelecidas por aqueles envolvidos naquela comunicação específica e se sobrepõem à normatividade da língua padrão em favor da inteligibilidade e troca de informações. Neste caso, a língua padrão ou *Standard English*, associada à variante do falante nativo, é um ponto comum de apoio e não de restrição à comunicação, aprendizagem e construção de conhecimento em cenários de educação superior.

Como a proposta deste texto era levantar alguns pontos para reflexão a respeito das relações entre forças que desenham os contornos de processos de internacionalização no Brasil e suas reafirmações de ideologias hegemônicas, via gatekeeping, as palavras de Jennifer Jenkins são apropriadas para estas considerações, por expressar claramente a necessidade de repensarmos a questão de testes e certificação de proficiência para fins acadêmicos em função de uma interculturalidade *de facto*.

Isso não afirma que nenhum teste de língua inglês seja necessário, como fazem Hu e Mackey(2012). É simplesmente argumentar que é tempo de as práticas de gatekeeping dos testes existentes terminarem, e para que testes mais apropriados sejam desenvolvidos, que avaliem a adequação para estudo acadêmico de futuros alunos ( falantes nativos e falantes não nativos) em universidades multiculturais onde o inglês é trabalhado como língua franca, não como língua nativa, não correndo o risco de reconhecer os resultados dos alunos de maneira equivocada<sup>42</sup>. (JENKINS, 2014, P.160)

---

<sup>42</sup> This is not to claim that no English language entry test is needed, as do Hu and Mackey (2012). It is simply to argue that it is time for the gatekeeping practices of the existing test to end, and for a more appropriate tests to



A necessidade de testes de língua inglesa para a admissão em universidades e instituições de pesquisa em que o ensino se dá nesse idioma pode ser pensada, alternativamente à questão político-econômica do gatekeeping, como uma forma de avaliação necessária ao desenvolvimento do processo de aprendizagem que se pretende realizar e serviria a propósitos educativos de interesse locais, das instituições e estudantes envolvidos, sem o interesse velado de geração de lucros e manutenção de mercados consumidores por grandes corporações do ramo de serviços educativos.

Exemplos de modelos alternativos aos testes de proficiência para fins acadêmicos foram desenvolvidos por iniciativa de pesquisadores e professores em diferentes países. Algumas delas, como aquela sugerida por Elder e Davies, utilizam testes padronizados com acomodações, sem interferir no construto do teste em que se baseia. Outra opção dentre aquelas disponíveis no mercado e de preço relativamente acessível é o Michigan Test. (Templer, 2002, p.209). Paralelamente aos testes industrializados em larga escala, testes alternativos foram desenvolvidos e implementados. Três exemplos merecem destaque:

- APIEL: O exame APIEL (Advanced Placement International English Language). Lançado em 1997 pelo College Board, seria um concorrente de outros testes como TOEFL/IELTS. Foi considerado por usuários como um teste melhor, mais barato e de fácil aplicação/administração se comparado aos concorrentes. Foi descontinuado em 2002. (Templer, 2002, p.209)
- MUET: Malaysian University English Test (MUET) desenvolvido e administrado pelo Conselho Malaio de Exames, the Malaysian Examinations Council, um órgão governamental. Sudeste Asiático, 1999 (Templer, 2002, p.209)
- KPG: Greek National Certificate of Language Proficiency, known by its Greek acronym KPG (ΚΠΠΓ) – exame desenvolvido e controlado por órgãos governamentais gregos, sem fins lucrativos. (Dendrinis, 2013, p.8)

APIEL, o primeiro exemplo, era uma alternativa de testes para competir no mercado dominado por TOEFL e IELTS, principalmente em países europeus. Sua descontinuidade foi justificada por questões financeiras. Por outro lado, MUET e KPG não tem fins lucrativos. Ambos consideram questões culturais e logísticas locais na elaboração de seus construtos,

---

be devised that evaluate prospective university students (both NE's and NNE's) linguistic suitability for academic study in intercultural university environment where English worked as a *lingua franca*, not as native language, and thus, not to risk 'mis-recognizing' student achievement. . (Jenkins, 2014, p.160)

questões e temas a serem abordados. Um aspecto relevante no caso do exame grego KPG é a concepção multilinguística e intersemiótica que embasa o desenvolvimento do teste, como descrito por Dendrinis (2013).

Em relação ao ISF e aos testes TOEFL ITP, a adoção em larga escala de testes de proficiência linguística cujo construto, validação, questões, pontuação e usos dessa pontuação adequam-se como solução para suprir uma necessidade imediata. Essa adequação seria razão suficiente para a permanência desse mesmo tipo de testes por mais tempo? As concepções e discussões desenvolvidas por pensadores como Quijano (2005), Kumaradivelu (2016), Pennycook (2013), Piller (2016, 2017), Phillipson (2016) oferecem possibilidades críticas para se pensar sobre o tema, questionando, por exemplo, a hegemonia dos produtos culturais europeus ou ocidentais, dos quais os testes de proficiência e valores a ele agregados, como o ‘native speakerism’ são parte integrante no contexto sob análise. Isso porque a intenção intercultural e multilinguística é conduzida por instrumentos caracteristicamente monolíngues, não compatíveis com as necessidades de comunicação multilinguística e multimodal nas sociedades da informação.

Refletir sobre aspectos linguísticos essenciais à globalização através das lentes de decolonealidade nos oferece a oportunidade de repensar alguns paradigmas que envolvem as atividades diretamente ligadas ao ensino de língua inglesa e, também, das pesquisas conduzidas nessa área, como sugere Kumaradivelu:

Fazendo pesquisa proativa em vez de reativa, com a visão de se reduzir a exaustiva e exclusiva dependência de conhecimentos vindos dos sistemas centrais. Diferentemente da pesquisa que é limitada em grande parte por testes e aplicação do conhecimento recebido, pesquisas proativas envolvem prestar atenção às experiências locais de ensinar e aprender, identificando questões de pesquisa, produzindo conhecimento original e submetendo-o à posterior verificação<sup>43</sup>. (Kumaradivelu, 2016, p.82)

Nesse sentido, seria interessante que iniciativas de se desenvolver testes de proficiência nacionais e para contextos específicos de aplicação fossem incentivadas, divulgadas, testadas e submetidas, futuramente, à verificação internacional. Ressalto, como exemplo, o longo trabalho desenvolvido por Consolo<sup>44</sup> (2014) e sua equipe na elaboração de um teste de

---

<sup>43</sup> Doing proactive, rather than reactive, research with the view to reducing exhaustive and exclusive dependency on center-based knowledge systems. Unlike reactive research that is mostly limited to testing and applying the received wisdom, proactive research involves paying attention to the local exigencies of learning and teaching, identifying researchable questions, producing original knowledge, and subjecting it to further verification (Kumaradivelu, 2016, p.82)

<sup>44</sup> Consolo, D. et al (2000,2001 2004, 2005,2006, 2007,2008, 2014) aborda vários aspectos da criação de um exame de proficiência, apresentando seu desenvolvimentos, seus produtos e resultados obtidos.Cf. Referências bibliográficas

proficiência específico para professores de línguas estrangeiras brasileiros, o exame EPPL. Embora a presidência do NG/ IsF afirme que testes nacionais seriam utilizados apenas para ‘consumo interno’, não há menções a este teste nas ações de formação de professores dos NUCLIs, que devem ser avaliados, como os demais participantes do programa, pelo exame TOEFL ITP, semestralmente. Seguindo as sugestões de Kumaravadivelu, aliar a formação de professores/gestores e o desenvolvimento de testes voltados para esse público específico seria uma experiência educacional *prática*, que ensejaria uma participação mais crítica na construção do conhecimento e da proficiência, assim como no desenvolvimento dos instrumentos capazes de aferi-la, os testes.

Shohamy afirma que o poder dos testes supera o poder de documentos e afirmações sobre políticas e que não há mudanças em políticas educacionais linguísticas sem mudanças na política de testes e que os testes podem ser ‘um excelente espelho das reais prioridades daqueles no poder e no exercício da autoridade, como aqueles envolvidos em contextos políticos, sociais, educacionais e econômicos’.<sup>45</sup> (Shohamy, 2015, p.16-17)

## 5.1 Considerações finais:

Ao iniciar esta pesquisa tomei contato com os trabalhos de duas pesquisadoras que foram fundamentais para seu desenvolvimento. São elas Elana Shohamy e Ingrid Piller. A primeira retrata com detalhes precisos os mecanismos de poder que os testes de proficiência realmente são no sentido de perpetuar estruturas linguísticas, políticas e sociais através do controle e do gatekeeping. A segunda, por esclarecer de modo crítico e proativo as relações entre as desigualdades sociais e as diversidades linguísticas. Por isso, ao encerrar este trabalho, retorno a elas para verificar se o trabalho conseguiu, de alguma forma, responder as questões propostas por Shohamy (2015), que nortearam esta investigação e também refletir, de maneira crítica, a respeito das relações de poder que se estabelecem através de ações de políticas linguísticas, na tentativa de pensar, mesmo que hipoteticamente, em alternativas para as questões que consideramos problemáticas no contexto abrangência desta pesquisa.

---

<sup>45</sup> Further, no policy change can take place without a change in testing policy as the testing policy becomes the de facto language policy. It was clear that documents and statements about language policy were marginal in comparison to the power of the testing policy. I thus concluded that through the study of testing practices it is possible to learn about the existing educational policies. It was then that I realized what an excellent mirror tests could be for studying the real priorities of those in power and authority, as these are embedded in political, social, educational and economic contexts. (Shohamy, 2014, p.16-17)

Primeiramente, por que o teste estava sendo aplicado? Qual foi a agenda que motivou a introdução do testes? Qual era a política do teste? Quem ganharia e quem perderia? Qual era o motivo político? Quais as relações entre os diferentes órgãos que o administram? Como os resultados seriam usados? Como isso afetaria o ensino? O que o teste significou para os examinandos, seus pais e suas escolas? Quais eram as consequências de curto e de longo prazo nas vidas dos indivíduos? O que o teste tem a ver com o conhecimento testado?<sup>46</sup> (Shohamy, 2014, p. 16).

Acreditamos que a maioria das questões foi abordada durante a pesquisa e a intenção foi a de indicar respostas ou interpretações a partir de documentos e ações do programa ISF. Restou, apenas, a questão dos efeitos de segunda ordem ou das consequências de longo prazo para encerramos a discussão.

Por longo prazo, entenda-se, neste contexto, as consequências educacionais e sociais de uma educação linguística orientada pelo uso de testes padronizados e voltada para o fortalecimento da internacionalização das IES, as quais se fazem sentir, primeiramente, na formação de professores de língua estrangeira, mais especificamente de língua inglesa, seja dentro dos NUCLIs ou nos cursos de Letras/Inglês.

O impulso dado à internacionalização via ISF é inegável, principalmente na visibilidade dada à proficiência em línguas estrangeiras como aspecto fundamental do processo. Como se observa pelos relatos do Núcleo Gestor<sup>47</sup> (Abreu e Lima et al, 2016), o desenvolvimento do processo prevê que as ações de internacionalização nos moldes do ISF sejam implementadas localmente, podendo contar com o apoio administrativo, logístico e de especialistas da área de línguas para eventuais necessidades, além do acompanhamento via Sistema de gestão. Outra discussão fomentada e impulsionada pelo ISF foi a respeito de políticas linguísticas, tema até então pouco pautado na formação de professores de inglês.

Por esta razão, parece conveniente trazer à tona algumas questões que envolvam elementos culturais cujas estruturas dão sustentação às políticas linguísticas e seus ciclos de ações, tais como as relações entre política educacional e pressões econômicas de um lado e, de outro, contextos com características, histórias e necessidades locais e singulares. No presente

---

<sup>46</sup> Why was the test being given at the first place? What was the agenda that drove the introduction of the test? What were the politics of the test? Who was to gain and who was to lose? What was the political motive? What was the relationship among the different bodies that administered it? How would the results be used? How would it affect teaching? What did the test mean for the test takers, their parents, their schools? What were the long- and short-range consequences of the test for the lives of individuals? What did the test do to the knowledge being assessed? (Shohamy, 2014, p.16)

<sup>47</sup> Tendo como princípio a autonomia das universidades, uma política linguística que vise ser estruturante para a internacionalização do ensino superior brasileiro precisa ser organizada nas próprias universidades. ONG, por sua alinhado com orientações dos especialistas em L.E, tem como objetivo realizar as articulações necessárias para o fortalecimento do programa. (Abreu e Lima et al, 2016, p. 307)

momento, realinhamentos inusitados e não muito promissores se desenham na geopolítica e nas principais economias mundiais e também são sentidos no Brasil, acentuam-se vários aspectos de crises já passadas, mas ainda não resolvidas de modo satisfatório no contexto nacional, reforçando a posição de deficitários na competição global por recursos tecnológicos, econômicos, de conhecimentos e de habilidades. Este quadro se reproduz, simbolicamente e efetivamente, nas ‘teias de poder que ligam as diversidades linguísticas a desigualdades sociais e dominação cultural e a participação política imperativa.’<sup>48</sup>(Piller, 2017).

Ricento e Hornberger (1996) fazem uso de uma metáfora para representar seu conceito de LPP e suas relações diretas (e indiretas) com as atividades práticas de ensino de língua inglesa no contexto da globalização: as camadas de uma cebola. Em sua analogia, os autores colocam as leis, documentos oficiais e pressões políticas e econômicas nas camadas exteriores da cebola, as quais sobrepõem-se, acumulando desigualdades e diversidades a cada camada, até chegar ao centro vital: os agentes que colocam em prática as diretrizes das políticas. Através do desenvolvimento desta pesquisa, procurei manter a pressuposição inicial de que é imprescindível se explicitar as relações políticas, econômicas e sociais que atuam de forma expressa ou velada sobre as políticas de educação linguística em vigor no país, e, principalmente no que se refere ao ensino, aprendizagem e avaliação em língua inglesa.

Uma das principais questões a ser colocada e desenvolvida na formação de futuros professores de inglês seria relacionada aos tipos de orientações que as políticas linguísticas podem oferecer: a) língua como problema; a) língua como direito e c) língua como recurso. A partir desse conhecimento, a escolha por um posicionamento e uma orientação crítica, consciente dos efeitos que esse posicionamento terá em sua atuação profissional.

O presente estudo verificou que as ações do programa IsF/inglês caracterizam-se pela orientação ‘língua como problema’, potencializando-se as diferenças, tendo como parâmetro a pontuação e nivelamento através de testes de proficiência. Testes, nessas circunstâncias, atuam como filtros que, embora homogeneizem e procurem eliminar as diferenças perante ao padrão linguístico considerado aceitável, não eliminam as origens das desigualdades sociais que geram as diversidades educacionais e linguísticas.

---

<sup>48</sup> These struggles of a linguistic legitimacy are an essential aspect of the interaction between language and social complexity in global networks. Linguistic complexity is not only a matter of how many languages and speakers there are in a place, but how these languages and their speakers are connected in webs power that link linguistic diversity to economic inequality, to cultural domination, and to imperative political participation. (Piller, 2017, disponível em: <http://www.languageonthemove.com/wp-content/uploads/2017/03/Linguistic-Complexity-Macquarie-University--Coursera.pdf>)

Aparentemente, as discrepâncias encontradas entre as intenções e objetivos dos documentos oficiais e as ações do programa podem ser sinal de pelo menos três conceitos conflitantes de língua e de abordagens para questões linguísticas que vigoraram ou ainda vigoram em vários países e que, como ocorre no processo de globalização, foram somados e sobrepostos, visando alcançar os objetivos estabelecidos para o processo de internacionalização. Há a visão tradicionalista, a modernista e a globalista. Cada qual tem suas funções e objetivos específicos. Heller (2002, p.58-78) discute essas visões de língua em relação ao bilinguismo no Canadá, mas as linhas gerais dos conceitos podem ser mantidas nestas considerações. Segundo a autora, a visão tradicionalista mantém os vernáculos locais e as línguas oficiais, mantendo as diferenças. A visão modernista liga identidade, estado-nação e questões linguísticas. Tem caráter político e forte influência do Estado no financiamento das ações. A visão globalista desvincula a língua do caráter nacionalista e a considera como um ‘bem’, uma commodity, uma habilidade a ser aprendida para o mercado.

As ações do programa ISF/Inglês aqui analisadas podem ser entendidas como uma mistura das três visões acima mencionadas. Tradicionalista, por manter as diferenças entre línguas nacionais, oficiais e padronizadas e seus usos instituídos através de testes. Neste sentido, por exemplo, as leis e a educação brasileira privilegiam a língua oficial (português) em detrimento das línguas indígenas. Não há testes educacionais que usem as línguas nativas do Brasil. A esta visão primordial de língua, que chega ao Brasil junto com os portugueses colonizadores, soma-se a visão mais pujante das três, no caso brasileiro, a visão modernista, principalmente no que toca às questões de financiamento e influência do estado em todas as etapas do processo. Essa é a base do modelo centralizado adotado pelas políticas públicas brasileiras, sendo, inclusive, um dos alicerces de políticas econômicas desenvolvimentistas, que se ressignificam constantemente desde a época de Getúlio Vargas. O programa ISF pode ser considerado uma atualização desse tipo de visão que deu origem a uma série de políticas públicas no decorrer do século XX no Brasil.

Entretanto, a contradição se afigura quando se utiliza de uma política pública modernizante para atingir objetivos globalizantes, ou seja, adquirir a habilidade, a proficiência linguística certificada pelo mercado e para o mercado, uma vez que a representação de proficiência linguística está atrelada a determinados tipos de testes que, como objetos de relações comerciais, visam, primeiramente, o lucro. Para alcançarmos os patamares necessários à participação na produção de conhecimentos, bens e serviços no mundo globalizado de tendências neoliberais do século XXI, precisamos da ação do Estado através de políticas públicas descendentes (top-down) e centralizadoras.

No momento em que importantes reformas educacionais estão em andamento no Brasil, incluindo-se a publicação do Decreto no. 9005, de 14 de março de 2017<sup>49</sup>, que orienta uma série de rearranjos e reformulações estruturais do ministério da educação, e do próprio IsF,<sup>50</sup> é importante termos em mente qual o tipo de universidade queremos construir e, a partir de então, traçar as estratégias adequadas para a internacionalização, respeitando as características e necessidades locais ou regionais. Facilitar o acesso aos testes de proficiência TOEFL ITP aos milhões, de norte a sul do país, simultaneamente, não é sinônimo de inclusão imediata nos contextos de mobilidade, apesar de facilitar o processo significativamente, devido à certificação que oferece aos candidatos.

Contudo, a homogeneização da língua e sua transformação em ‘commodity’ favorece a mercantilização de conhecimentos linguísticos e a um provável desempoderamento da carreira de ensino e aprendizagem de inglês na cadeia de produção de conhecimentos, bem como na educação como um todo. Esses são alguns dos efeitos de médio e longo prazos que uma política linguística baseada no uso extensivo de testes de proficiência industrializados pode gerar. Por essa razão, é prudente que, ao abordar o tema dos testes de proficiência de modo crítico, estejamos alertas para as diferentes camadas de significados que a ele se agregam, sem, contudo, anularem-se ou excluïrem-se, provando, metaforicamente, que:

*each onion*

*cannot be translated*

*even into*

*the same*

*Onion.*

---

<sup>49</sup> Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9005-14-marco-2017-784453-norma-pe.html>. Acesso: 09/04/2017

<sup>50</sup> Art. 19, . À Secretaria de Educação Superior compete: X - incentivar e apoiar a capacitação das instituições de educação superior para desenvolverem programas de cooperação internacional, a fim de proporcionar o aumento o intercâmbio de pessoas e de conhecimento e de dar maior visibilidade internacional à educação superior do País; XII - estabelecer políticas e programas voltados à internacionalização no âmbito da educação superior, articuladas com o PNE e com os demais níveis de ensino;

Art. 21: À Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior compete: VII - promover e apoiar programas de cooperação entre as instituições de ensino superior, públicas e privadas, nacionais e internacionais; VIII - apoiar e promover projetos especiais e inovadores relacionados com o ensino de graduação; X - propor, implementar e promover programas de apoio acadêmico e linguístico ao estudante para o desenvolvimento de habilidades acadêmico-científicas, visando à sua participação em programas de internacionalização e sua pré-qualificação para pesquisa;

## 6. Bibliografia

- ABREU E LIMA, D.M. et al.. *O Programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro*. In: SARMENTO, S. Et al. (org). *Do Inglês sem fronteiras ao Idiomas sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte; Editora UFMG, 2016, p.19-47.
- ABREU E LIMA, D.M. e MORAES FILHO, W. *O Programa Idiomas sem fronteiras*. In: SARMENTO, S. Et al. (org). *Do Inglês sem fronteiras ao Idiomas sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte; Editora UFMG, 2016, p.293-308.
- ALDERSON, C.J. *Diagnosing Foreign Language Proficiency: interface between learning and assessment*. Continuum Books: New York, 2005.
- AMANCIO, M. Ata. Rio de Janeiro/ São Paulo: Editora Record, 2007.
- BARNI, M. In the name of CEFR: Individuals and standards. In: SPOLSKI, B et ali.(eds) *Challenges for Language Education and Policy; Making space for people*. New York: Routledge, 2015, p.48-58
- BLACKLEDGE, A. *Discourse and Power in a multilingual world*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005
- BLOMMAERT, J. Blommaert J (Language Ideology. In: Keith Brown, (Editor-in-Chief) *Encyclopedia of Language & Linguistics*, Second Edition, volume 6. Oxford: Elsevier. 2006, , pp. 510-522
- BLOCK D. *Globalization and Language teaching*. London: Routledge, 2002.
- CHAPELLE, A, KNIGHT, M. e JAMIESON, J. *Building a Validity Argument for the Test of English as Foreign Language*. New York: outledge, 2008.
- CEFR. Common European Framework Reference. Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)
- CONSOLO, Douglas A. *Avaliação da proficiência lingüístico comunicativa-pedagógica do professor de línguas: operacionalização de construto no Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLE)*. Projeto trienal de pesquisa. São José do Rio Preto: UNESP, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLE): definição de construto, tarefas e parâmetros para avaliação em contextos brasileiros*. Projeto trienal de pesquisa. São José do Rio Preto: UNESP, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação de proficiência oral: uma reflexão sobre instrumentos e parâmetros na formação do (futuro) professor de língua estrangeira*. In: ALVAREZ, Maria Luisa O.; SILVA, Kleber A. (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Brasília: Universidade de Brasília; Campinas: Pontes Editores, 2007a. p. 109-118.
- \_\_\_\_\_. *A competência oral de professores de língua estrangeira: a relação teoria-prática no contexto brasileiro*. In \_\_\_\_\_; TEIXEIRA DA SILVA, Vera Lúcia (Org.). *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto: Editora HN, 2007b. p. 165-178.
- \_\_\_\_\_. *On a (re)definition of oral language proficiency for EFL teachers: Perspectives and contributions from current research*. Melbourne Papers in Language Testing, p. 1-28, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Posturas sobre avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira: implicações para o cenário brasileiro*. In FREIRE, Maximina Maria; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena; BARCELOS, Ana Maria F. (Org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes; São Paulo: ALAB, 2005a. p. 269-287.



- \_\_\_\_\_. Competência linguística em língua inglesa de alunos de letras: definição de parâmetros na formação e avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. Projeto trienal de pesquisa. São José do Rio Preto: UNESP, 2005b.
- \_\_\_\_\_. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n. 2, p. 265-286, 2004.
- \_\_\_\_\_. A (In) Competência linguístico-comunicativa de alunos de letras-língua estrangeira: construto e tendências na Formação do Professor. Projeto trienal de pesquisa. São José do Rio Preto: UNESP, 2001.
- \_\_\_\_\_. On teachers' linguistic profiles and competence: implications for foreign language teaching. In: XIV ENPULI. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1999, p. 123-134.
- \_\_\_\_\_. et al. Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPL): proposta inicial e implicações para o contexto brasileiro. In: II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010. CD-ROM.
- \_\_\_\_\_.; TEIXEIRA DA SILVA, Vera Lúcia. The TEPOLI test: construct, updated tasks and new parameters to assess EFL teachers' oral proficiency. In: I Congresso Internacional da ABRAPUI. Belo Horizonte: UFMG, 2007. CD-ROM.
- COPELAND, N. (ed). *Handbook of Language and Globalization*. UK: Wiley & Sons, 2013.
- ELDER, C. and DAVIES, A. "ASSESSING ENGLISH AS A LINGUA FRANCA." *Annual Review of Applied Linguistics* (2006): 282-301.
- Européia, União. Erasmus Mundus. s.d.  
<[http://eacea.ec.europa.eu/erasmus\\_mundus/programme/about\\_erasmus\\_mundus\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/programme/about_erasmus_mundus_en.php)>.
- DECRETO NO. 9.005, DE 14 DE MARÇO DE 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9005-14-marco-2017-784453-norma-pe.html>. Acesso: 09/04/2017.
- DENDRINOS, B. Social Meanings in Global-Glocal Language Proficiency. In: TSAGARI, D. PAPADOMA-SOPHOCLEUS, S., S. & IONU-GEORGIU, S. (eds.). *International Experiences in Language Testing and Assessment*. Peter Lang Edition (Language Testing and Evaluation series), Vol. 28, 2013.
- FREIRE Jr., J.C. "Revisão do Programa Ciência sem Fronteiras." set de 2016. UNESPCIENCIA. <<http://www.unespciencia.com.br/2016/09/internacionalizacao-78/>>>.
- FULCHER, G. **Practical Language Testing**. New York: Routledge, 2013.
- FULCHER, g. **Re-examining Language Testing: philosophical and social inquiry**. New York: ROUTLEDGE, 2016.
- FULCHER, G. "Test Use and Political Philosophy." *Annual Review of Applied Linguistics*: 3-2009
- GRIN F. "Language and development: A general introduction and a few (critical) considerations." 2013. English for Prosperity / British Council Chile. <<https://www.britishcouncil.cl/sites/default/files/escrito-francois-grin.pdf>>.
- GRIN, F. "Economic Considerations in Language Policy." icento, T. (ed). *An Introduction to Language Policy and Planning - Theory and Practice*. Blackwell Publishing, 2006.
- GURUZ, K. *Higher Education and International Student Mobility in Knowledge Economy*. New York: State University of New York, 2011.
- HELLER, M. **Globalization and the commodification of bilingualism in Canada** . In: **BLOCK D. Globalization and Language teaching**. London: Routledge, 2002, p. 58-78
- HOLLIDAY, A. (En) *Countering Native-speakerism – Global Perspectives*. New York: Palgrave MacMillan, 2015

- HULT, F & JOHNSON, D.C. (ed.) Research Methods in language Policy and Planning – A Practical Guide. Oxford: John Wiley & Sons, 2015
- JENKINS, J. International tests of English: are they fit for purpose? Conference Paper · April 2015. Conference: LTTC 2015 **International Conference, Globalization and Local Interventions**, At National Taiwan University, Taipei, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/275654877\\_International\\_tests\\_of\\_English\\_are\\_the\\_y\\_fit\\_for\\_purpose](https://www.researchgate.net/publication/275654877_International_tests_of_English_are_the_y_fit_for_purpose). Acesso: 01/03/2017
- JENKINS, J. **English as International Lingua Franca in international university, the politics of academic English Language Policy**. London/New York: Routledge, 2014.
- KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? TESOL QUARTERLY Vol. 50, No. 1, March 2016., p.66-85
- MAIS UNIDOS. disponível em: <https://www.facebook.com/unidosmais>
- MARTIROSYAN, N. et al. Impact of English Proficiency on Academic Performance of International Students. In: Journal of International students. Volume 5, Issue 1 (2015), pp. 60-71 ©Journal of International Students <http://jistudents.org/>.
- McNAMARA, T. e SHOHAMY, E. “Language Tests and Human Rights.” *International Journal of Applied Linguistics* (2008): 89-95.
- McNAMARA, T. “Managing Learning: Authority and language Assessment.” *Global Perspectives, Local Initiatives*. 2009. 39-51.
- McNAMARA, T. “The use of language tests in the service of policy: issues of validity.” *Revue française de linguistique appliquée* (2010): 7-23. 23 de 09 de 2016.
- McNAMARA, T.; KHAN, K. & FROST, K. Language Tests for Residency and Citizenship and the Conferring of Individuality. In: SPOLSKY, B. et al. (eds) *Challenges for Language Education and Policy; Making space for people*. New York: Routledge, 2015, p. 20-31.
- MEC, Ministério da Educação -. *Ciência sem fronteiras*. 28 de 09 de 2016. <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>.
- MEC, M. d. (28 de 09 de 2016). *Ciência sem fronteiras*. Fonte: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>
- MENKEN, K. *English Learners Left behind: standardized tests as language policy*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2008
- MENKEN, K. and KLEYN,. “The long-term impact of subtractive schooling in the educational experiences of secondary English language learners.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (2010): 399-417.
- MOROSINI, M E USTÁRROZ, E. Impactos da Internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e da competências interculturais. Brasília: Em aberto., v. 29, p.35-46, 2016
- PARK, J & WEE, L. *Markets of English, linguistic capital and language policy in a globalized world*. New York: Routledge, 2012
- PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English International Language*. New York: Routledge, 2013.
- PHILLIPSON, R. Native speakers in linguistic imperialism. *Journal for Critical Education Policy Studies* Volume 14, Number 3. Disponível em: <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/2016/12/14-3-4.pdf> . Acesso em 01/03/2017
- PILLER, I & CHO, J. Neoliberalism as language Policy. *Language in Society* 42, 23-44. Disponível em: <http://www.languageonthemove.com/journal-articles/>
- PILLER, I. *Language Diversity and Social Justice*. Oxford; New York: Orford University press, 2016.
- \_\_\_\_\_. *Linguistic Complexity*. (Piller, 2017,). Disponível em: <http://www.languageonthemove.com/wp-content/uploads/2017/03/Linguistic-Complexity-Macquarie-University--Coursera.pdf>), 2017. Acesso: 30/03/2017.
- READ, J. *Assessing English Proficiency for University*. New York: Palgrave McMillan, 2015.

- RICENTO, T & HORNBERGER, N. Unpeeling the onion: Language Policy and planning and the ELT Profession. In: TESOL QUARTERLY Vol. 30, No. 3, Autumn 1996, p. 401-428.
- RICENTO, T. (ed.). An Introduction to Language Policy – Theory and Method. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.
- RIZVI, F. & LINGARD, B. Globalizing education Policy. New York: Routledge, 2010.
- SARMENTO, S. . Isf e Internacionalização – Da teoria à prática. In: SARMENTO, S. et al. Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem fronteiras – a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p.77-98.
- SENADO FEDERAL DO BRASIL. Avaliação do programa Ciência sem Fronteiras. @015. Disponível em: Disponível em: [www12.senado.leg.br/.../K-Comissao-Permanente-CCT-Pauta-20151020EXT041.pdf](http://www12.senado.leg.br/.../K-Comissao-Permanente-CCT-Pauta-20151020EXT041.pdf) . Acesso em 26/02/2017
- SHOHAMY, E. Language Policy- Hidden agendas and New approaches. New York: Routledge, 2006.
- \_\_\_\_\_. Language tests as language policy tools, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 14:1, 117-130, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/09695940701272948>. Acesso: 30/01/2017
- \_\_\_\_\_. The Power of tests: A critical perspective on the uses of language tests. New York: Routledge, 2014.
- SHOHAMY, E e MENKEN, K. Language Assessment past to present -misuses and future possibilities. In: WRIGHT, W. et al. Handbook of Bilingual and Multilingual Education. Oxford: John Wiley & Sons, 2015, p. 395-423.
- SIQUEIRA, A.C. Higher Education Reform in Brazil: reinforcing marketization. Journal for Critical Education policy studies. Vol.7, n.1, p. 170-191, 2009. Disponível em: <http://www.jceps.com/archives/598> . Acesso em: 22/02/2017
- TEMPLER, B. High-Stakes Testing at High Fees: Notes and Queries on the International English Proficiency Assessment Market. In: **Journal for Critical Education Policy Studies**, Volume2, Number 1. Disponível em: <http://www.jceps.com/archives/414> . Acesso em 03/03/2017
- TRATADO DE BOLONHA (1989). Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2006/08/11/435613/ratado-bolonha-integra.html> (Acesso: 10/03/2017)
- TURNER, J. Language in the Academy – Cultural reflexivity and intercultural communication. Utlilingual Matters: New York/Ontario, 2011
- WILLIAMSON, J. A short history of Washington Consensus. Paper commissioned by Fundación CIDOB for a conference “From the Washington Consensus towards a new Global Governance,” Barcelona, September 24–25, 2004. Disponível em: <https://piie.com/publications/papers/williamson0904-2.pdf>
- WRIGHT, W. , BOUN, S. E GARCIA, O. (ed.). The Handbook of Bilingual and multilingual education. Oxford: John Wiley and Sons, 2015.