



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

TAISA PINETTI PASSONI

O PROGRAMA INGLÊS SEM FRONTEIRAS COMO POLÍTICA

LINGUÍSTICA:

UM ESTUDO SOBRE AS IDEOLOGIAS DA LÍNGUA INGLESA NO ÂMBITO
DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

TAISA PINETTI PASSONI

**O PROGRAMA INGLÊS SEM FRONTEIRAS COMO POLÍTICA
LINGUÍSTICA:
UM ESTUDO SOBRE AS IDEOLOGIAS DA LÍNGUA INGLESA NO ÂMBITO
DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof^a Dr^a Telma Nunes Gimenez.

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Passoni, Taisa Pinetti .

O programa inglês sem fronteiras como política linguística : um estudo sobre as ideologias da língua inglesa no âmbito da internacionalização do ensino superior brasileiro / Taisa Pinetti Passoni. - Londrina, 2018.
278 f. : il.

Orientador: Profª Drª Telma Nunes Gimenez.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Inglês sem Fronteiras - Tese. 2. Política Linguística - Tese. 3. Internacionalização - Tese. 4. Língua Inglesa - Tese. I. Gimenez, Profª Drª Telma Nunes . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

TAISA PINETTI PASSONI

**O PROGRAMA INGLÊS SEM FRONTEIRAS COMO POLÍTICA LINGUÍSTICA:
UM ESTUDO SOBRE AS IDEOLOGIAS DA LÍNGUA INGLESA NO ÂMBITO DA
INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Doutora.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a Telma Nunes Gimenez
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a Dr^a Paula Tatianne Carréra Szundy
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Prof^a Dr^a Michele Salles El Kadri
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a Dr^a Vera Lúcia Lopes Cristóvão
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a Dr^a Viviane Aparecida Bagio Furtoso
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 28 de março de 2018.

A meus pais, Hélio e Teresa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sempre ter feito sua obra em minha vida, por permitir que meus caminhos sejam repletos de pessoas especiais, como as que eu lembro aqui.

Agradeço à minha orientadora, Telma Gimenez, por confiar em meu trabalho. Obrigada especialmente por sua essência inquieta e questionadora que motiva a paixão pela pesquisa de quem tem a alegria de tê-la por perto.

Agradeço aos coordenadores dos Núcleos de Línguas do Idiomas sem Fronteiras que aceitaram participar deste estudo. Sem as suas contribuições, a realização deste trabalho seria impossível. Obrigada pela seriedade e respeito com que lidaram com meu estudo.

Agradeço à Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Pato Branco, em especial aos colegas do Departamento de Letras e à direção do câmpus, pela licença concedida para a realização de meus estudos. Meu agradecimento também à Fundação Araucária pela bolsa conferida pelo edital de capacitação docente, no período da redação final da tese.

Agradeço ao Emerging Leaders in the Americas Program (ELAP), do Governo do Canadá, pela oportunidade de realizar o doutorado sanduíche. Em especial, agradeço ao professor Thomas Ricento por sua supervisão na University of Calgary e pelas conversas no Starbucks! Saudades, Canadá!

Sou imensamente grata pelas tantas amizades e encontros que a vida tem me proporcionado, em especial às amigas que estão sempre próximas nas angústias e nas alegrias. Da academia para vida: Michele El Kadri, Luciana Audi, Raquel Gamero, Juliane D'Almas e Juliana Alves. A todos os agregados que o #barcademics trouxe: Atef e Tarik El Kadri, Ana Cláudia Cury Calia, Igor Henrique Luz, Leonardo Neves Correa, Paula Kracker Francescon, Wellington Previero, Andressa Cristina Molinari, Tiago Botelho, Samantha Ramos. Às irmãs que escolhi: Rac Matile, Lica, Júlia, Mazi e Mari. Aos queridíssimos que do convívio breve e intenso, em Calgary, levo para sempre em meu coração: Denis, Marta, Alejandra, Aline, Kuba e Yuri (never forget #StupidImmigrants). Amor à minha gata Theodora, por ser uma companhia sempre presente e carinhosa.

Eterna gratidão a toda minha família pelas orações e apoio em todos os projetos que desenvolvo, em especial à minha irmã Grazi e meu cunhado Luís, pelas revisões e interlocuções sem hora marcada.

*And I thought, you know, I am a storyteller.
I'm a qualitative researcher.
I collect stories; that's what I do.
And maybe stories are just data with a soul.
And maybe I'm just a storyteller.*

Brené Brown

PASSONI, Taisa Pinetti. **O Programa Inglês sem Fronteiras como política linguística: um estudo sobre as ideologias da língua inglesa no âmbito da internacionalização do ensino superior brasileiro.** 2018. 278 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa situa-se no campo da Política Linguística Crítica (PLC) e tem por objetivo geral investigar o programa federal Inglês sem Fronteiras (IsF) como uma política linguística (PL) engendrada no âmbito da internacionalização do ensino superior brasileiro, com foco nas ideologias da língua inglesa (ILI) subjacentes aos contextos de realização do Programa. Os objetivos específicos do estudo são: a) verificar como a PL está materializada em textos e discursos de diferentes esferas; b) reconhecer as ILI subjacentes aos discursos que articulam o Programa; c) explorar as possíveis consequências da presença das ILI em relação aos papéis desempenhados pelo inglês, neste contexto. O estudo se organiza a partir da análise dos diferentes textos que subsidiam a realização do IsF, os quais são sistematizados em três conjuntos: a esfera legal, composta por sete publicações feitas por órgãos vinculados à administração pública que propõem encaminhamentos ao IsF; a esfera jornalística, que agrupa 43 publicações oriundas de três sites brasileiros de notícias de ampla circulação; e a esfera educacional, que reúne entrevistas feitas com coordenadores de dez Núcleos de Línguas (NucLis), bem como por 68 ementas/programas de cursos ofertados no âmbito do IsF. O software NVivo 11 foi utilizado para armazenamento dos textos, bem como para codificação e organização das categorias interpretativas deles emergentes. Subsídios oferecidos pelos referenciais teórico-metodológicos da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) e da Análise de Discurso Crítica (ADC) foram utilizados, de modo a explorar relações entre os estudos sobre políticas públicas e os estudos da linguagem. Diante do percurso de pesquisa apresentado, defendo a tese de que o IsF é uma PL permeada por seis ILI - língua padrão, língua inglesa como mercadoria, falante nativo, instrumentalista, língua global e imperialismo linguístico – as quais convergem na tendência de posicionar o inglês como língua hegemônica no contexto de internacionalização do ensino superior brasileiro. A sobreposição de tais ILI indica maior permeabilidade nos contextos de prática em que as PL são interpretadas e potencialmente questionadas, enquanto apresentam maior unicidade nos contextos de influência e de produção de textos em que se observa uma maior uniformidade no encadeamento entre as ideologias que sustentam a hegemonia do inglês.

Palavras-chave: Inglês sem Fronteiras. Política Linguística. Internacionalização. Ideologia Linguística. Língua Inglesa.

PASSONI, Taisa Pinetti. **English without Borders program as a language policy: a study on English language ideologies in the context of the internationalization of higher education in Brazil.** 2018. 278 p. Thesis (Doctoral Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, 2018.

ABSTRACT

This research is inserted in the area of Critical Language Policy (CLP) and has as its general aim the investigation of the federal program English without Borders (EwB) as a language policy (LP) engendered in the scope of the internationalization of higher education in Brazil, focusing on the English language ideologies (ELI) underlying the enactment contexts of the Program. As specific objectives, the study intends: a) to investigate how the LP is materialized in texts and discourses of different spheres; b) to identify the ELI underlying the discourses which articulate the Program; c) to explore possible consequences of the ELI's presence regarding the roles played by English in the given context. The study is organized by the analysis of diverse texts subsiding the enactment of EwB, which are systematized in three sets: the legal sphere, comprising seven documents published by public administration bodies in charge of proposing referrals to EwB; the journalistic sphere, which assembles 43 news reports published by three news webpages of national reach; and the educational sphere, gathering interviews done with the coordinators of ten Language Centers, as well as 68 course syllabuses/programs offered by EwB. NVivo 11 software was used to store the texts and to codify and organize the interpretative categories that emerged. Resources offered by the theoretical-methodological foundations of Policy Cycle Approach (PCA) and Critical Discourse Analysis (CDA) were employed as a means to explore the relationship between public policy studies and language studies. Considering the routing of the study, I defend the thesis that EwB is a LP permeated by six ELI – standard language, English language as a commodity, native speakerism, instrumentalist, global language and linguistic imperialism – which converge in the tendency to position English as the hegemonic language in the context of the internationalization of higher education in Brazil. The overlapping of those ELI indicates more permeability in the contexts of practice, where the LPs are interpreted and potentially questioned; while they display greater unity in the contexts of influence and text production, in which more uniformity in the chaining of ideologies supporting the hegemony of English is observed.

Keywords: English without Borders. Language Policy. Internationalization. Language Ideology. English Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização das pastas internas de textos no software NVivo11	88
Figura 2 – Organização dos códigos/categorias no software NVivo11.....	89
Figura 3 – Entrelaçamento das ILI com os contextos da PL	108
Figura 4 – Proficiência dos universitários brasileiros testados pelo TOEFL ITP	137
Figura 5 – Nuvem de palavras mais frequentes nos conjuntos de textos	197

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Universidades com oferta de disciplinas de graduação que utilizam IMI (2010-2016)	72
Quadro 2	– Fases de desenvolvimento do IsF.....	82
Quadro 3	– Conjunto de dados da pesquisa	87
Quadro 4	– Caracterização dos coordenadores participantes da pesquisa.....	95
Quadro 5	– Significados do Discurso	97
Quadro 6	– Explicação dos procedimentos de pesquisa.....	106
Quadro 7	– Agrupamento temático da Esfera Jornalística: notícias sobre língua inglesa e universidades portuguesas	116
Quadro 8	– Agrupamento temático da Esfera Jornalística: notícias sobre lançamento do IsF	120
Quadro 9	– Agrupamento temático da Esfera Jornalística: notícias sobre testes no IsF.....	129
Quadro 10	– Agrupamento temático da Esfera Jornalística: notícias sobre plataforma online MEO	162
Quadro 11	– Agrupamento temático da Esfera Jornalística: notícias sobre suporte oferecido ao IsF	164
Quadro 12	– Agrupamento temático da Esfera Jornalística: notícias sobre CsF – IsF como tema secundário.....	178

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
ACTFL	<i>American Council on the Teaching of Foreign Languages</i>
ADC	Análise de Discurso Crítica
AO90	Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CA	Centro Aplicador
CAAE	Certificado de apresentação para apreciação ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CsF	Ciência sem Fronteiras
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
ETA	English Language Teacher Assistants
FAUBAI	Fórum Assessorias de Universidades Brasileiras Assuntos Internacionais
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de ensino superior
ILF	Inglês como Língua Franca
ILI	Ideologias da Língua Inglesa
ILI	Inglês como Língua Internacional
IILP	Instituto Internacional da Língua Portuguesa
IMI	inglês como meio de instrução
IsF	Inglês (Idiomas) sem Fronteiras
IVC	Instituto Verificador de Circulação
L1	Primeira língua
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua estrangeira
LI	Língua inglesa
LSF	Linguística Sistêmica Funcional

MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
MEO	My English Online
MRE	Ministério das Relações Exteriores
NuLi	Núcleos de Línguas
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação
PEEL	Políticas Educacionais para Ensino de Línguas
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
PIB	Produto interno bruto
PL	Política linguística
PLC	Política Linguística Crítica
PLI	Programa de Licenciaturas Internacionais
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
SEM	Setor Educacional do Mercosul
<i>STEM</i>	<i>Science, Technology, Engineering and Mathematics</i>
TAS	Teoria dos Atores Sociais
<i>TENOR</i>	<i>Teaching of English for No Obvious Reason</i>
TOEFL-ITP	Test of English as a Foreign Language - Institutional Testing Program
EU	União Europeia
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 GLOBALIZAÇÃO, INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	19
1.1 GLOBALIZAÇÃO: CONCEITOS E PERSPECTIVAS	19
1.2 GLOBALIZAÇÃO E A LINGUÍSTICA APLICADA	23
1.3 INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO.....	26
1.3.1 Internacionalização do ensino superior no Brasil: Alguns marcos históricos.....	31
1.4 POLÍTICA E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICOS: UM PANORAMA	35
1.4.1 A pesquisa em Política Linguística.....	46
2 IsF COMO UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA: SITUANDO PERSPECTIVAS TEÓRICOMETODOLÓGICAS	49
2.1 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS	49
2.2 CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA	53
2.3 ACP E ADC: DUAS TEORIAS SÃO MELHORES DO QUE UMA.....	58
2.4 IDEOLOGIA	59
2.4.1 Ideologias linguísticas e o estudo de PLs	63
2.4.2 As ideologias da língua Inglesa.....	65
3 METODOLOGIA	77
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	77
3.2 ÉTICA	79
3.3 A PESQUISA E SEU CONTEXTO	81
3.4 A <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	83
3.5 Uso Do NVIVO 11	87
3.6 PARTICIPANTES	89
3.7 CATEGORIAS DE ANÁLISE	95
3.7.1 Significados nas Ordens do Discurso.....	96
3.7.1.1 Intertextualidade e Interdiscursividade	98

3.7.1.2	Transitividade	99
3.7.1.3	Avaliação e Modalidade	104
3.7.1.4	Metáfora.....	105
3.7.1.5	Quadro geral do estudo	105
4	ANÁLISES	107
4.1	A GÊNESE DO ISF: INFLUÊNCIAS DO CSF E DO NEOLIBERALISMO.....	108
4.2	AS IDEOLOGIAS DA LÍNGUA INGLESA NO ISF.....	127
4.2.1	Ideologia da Língua Padrão	128
4.2.2	Ideologia do Inglês como mercadoria	147
4.2.3	Ideologia do falante nativo.....	160
4.2.4	Ideologia Instrumentalista do inglês	177
4.2.5	Ideologia do Inglês como Língua Global.....	196
4.2.6	Ideologia do Imperialismo linguístico	214
4.3	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	228
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	238
	REFERÊNCIAS	245
	APÊNDICES	272
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	273
	APÊNDICE B - Roteiro de Entrevistas com coordenadores de NuLi	275
	APÊNDICE C - Convite para participação na Pesquisa	278

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve por objetivo investigar o Programa Federal Inglês sem Fronteiras (IsF) como uma política linguística (PL) engendrada no contexto da internacionalização do ensino superior brasileiro, com foco específico nas ideologias da língua inglesa (ILI), subjacentes aos contextos de realização do Programa.

Seu desenvolvimento se orienta por justificativas tanto de cunho pessoal quanto científico. No que se refere às justificativas pessoais, deriva do meu trabalho como professora de professores¹ de inglês e de minha trajetória por universidades públicas brasileiras, na área de atuação específica de formação de professores, desde 2008. Em minhas atividades com os estágios e projetos em parceria com escolas públicas de Educação Básica, sempre fui interpelada acerca do lugar das línguas estrangeiras (LE)², em especial da língua inglesa (LI), no sistema educacional brasileiro.

A fim de abordar a questão, dentre diferentes estudos em que tenho me envolvido, passei a ocupar-me mais especificamente de levantamentos que tratassem das políticas para o ensino de LEs na Educação Básica brasileira, a fim de compreender os encaminhamentos atuais acerca da questão (PASSONI; LORA; ORIDE, 2015; PASSONI; GOMES, 2016; PASSONI; LUZ, 2016)³. Disso derivam as justificativas de cunho científico.

Com os levantamentos realizados previamente ao ingresso no doutorado, foi possível identificar que no contexto brasileiro, as pesquisas no campo da PL ainda eram

¹ Conforme discuto em minha dissertação de mestrado, a qual discorre sobre uma prática colaborativa de formação de professores de inglês, a opção pelo termo professora de professores - ao invés de professora formadora - se dá em busca da recriação de sentidos, bem como dos papéis dos sujeitos envolvidos no processo de formação de professores, orientado pelos princípios da Aprendizagem Colaborativa (PASSONI, 2010).

² Conforme já ponderei em um trabalho anterior (PASSONI e GOMES, 2016), perspectivas críticas têm indicado a limitação dos termos “línguas estrangeiras” ou “línguas estrangeiras modernas”, pois estes marcariam o usuário como um “estranho à língua” (TÍLIO e NICOLAIDES, 2013, p.285). Assim sendo, o termo “línguas adicionais” seria mais adequado para indicar que o usuário aprende um ou mais idiomas além de sua língua materna, por opção ou exposição. Reafirmo o reconhecimento da pertinência desta terminologia, entretanto, no presente estudo ainda utilizo o termo “línguas estrangeiras” considerando que o contexto foco da investigação, bem como muito dos textos utilizados como referenciais, fazem uso do mesmo.

³ O primeiro artigo deriva de um trabalho de conclusão do curso de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná sobre a produção acadêmica publicada em periódicos no Brasil acerca da temática das políticas linguísticas para ensino de línguas estrangeiras (LE) no país. O segundo e o terceiro derivam de pesquisas realizadas no âmbito da iniciação científica, na Universidade do Estado da Bahia, entre os anos de 2012 e 2013, respectivamente, acerca da produção acadêmica da pós-graduação brasileira sobre as PL para ensino de LE e um levantamento sobre as diretrizes nacionais e estaduais para ensino de LE.

escassas, mas que o interesse pelo tema se demonstrava crescente, nos últimos anos (PASSONI; LORA; ORIDE, 2015⁴; PASSONI; LUZ, 2016⁵).

Além disso, no que tange à oficialidade de PLs voltadas ao ensino de LEs no Brasil foi possível observar que, apesar da existência de legislações orientadoras da educação nacional - tais como a Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares e as Orientações Curriculares do Ensino Médio – dos 26 Estados membros da Federação, somente 13 possuíam diretrizes próprias, o que apontou para lacunas referentes às especificidades do ensino nas diferentes regiões do país (PASSONI; GOMES, 2016). Disso infere-se o tratamento dado às PL no âmbito da oficialidade, especialmente no que tange ao ensino das LEs no Brasil, o qual parecia, até então, como um tema de menor interesse no âmbito das políticas educacionais do país.

Ao dedicar-me à investigação das PLs, deparei-me com a criação de dois Programas Federais que incidiam, diretamente, sobre às LEs no Brasil: em 2011 o Ciência sem Fronteiras (CsF) – voltado à internacionalização das universidades, principalmente por meio da oferta de bolsas de mobilidade internacional – e, em 2012, o Inglês sem Fronteiras (IsF) – direcionado a suprir a demanda de proficiência linguística dos estudantes candidatos ao CsF.

Caracterizada como “o processo de integração de uma dimensão interacional, intercultural ou global nos propósitos, funções ou modalidade da educação pós-secundária”^{6 7} (KNIGHT, 2004, p.11), a internacionalização do ensino superior contempla um conjunto de políticas e/ou programas específicos realizados por governos ou instituições de ensino, de modo a encorajar a colaboração acadêmica entre países (ALTBACH, 2006). A elevação da qualidade da educação e da pesquisa, o aumento do prestígio institucional, a geração de investimentos e contribuições para o desenvolvimento local e global são algumas das principais forças motrizes que parecem nortear este movimento (JONES, 2013), de modo que países da América Latina têm buscado se inserir, cada vez mais, neste processo (BALÁN, 2014).

⁴ Levantamento realizado no Portal de Periódicos da Capes, no período que compreendia os anos de 2010 a 2014, identificou somente seis artigos que se inseriam no campo da PL, os quais se concentravam como publicações realizadas nos anos de 2012 e 2013.

⁵ Levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no período que compreendia os anos de 2007 a 2011, identificou 26 pesquisas que se inseriam no campo da PL. Destas, observou-se um relativo aumento nas produções sobre o tema no último ano (somando 11 trabalhos), sendo que a maior parte dos estudos encontrados eram dissertações, num total de 20 trabalhos.

⁶ Todas as traduções apresentadas nesta tese são da autora do trabalho.

⁷ “the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education”.

Com o oferecimento de aproximadamente 100.000 bolsas de estudos para mobilidade entre os anos de 2011 e 2015, o CsF caracterizou-se por ser um ambicioso Programa de internacionalização que, por meio de parceiras público-privadas, visava aprimorar a capacitação de pessoal qualificado em áreas consideradas prioritárias para o desenvolvimento do país. As parcerias internacionais, neste contexto, surgem como fonte para reconfiguração do perfil da produção científica brasileira, tradicionalmente caracterizado pela sua natureza acadêmica, em uma atividade de inovação industrial (SILVA, 2012). O *site* do Programa enfatiza que o CsF foi concebido com foco em tecnologia e inovação e tem, entre seus objetivos, o aumento da competitividade das empresas brasileiras. (BRASIL, 2016).

A partir dos desdobramentos do CsF, demandas pontuais relacionadas às LEs emergiram, culminando na criação do IsF, objeto específico deste estudo. Concebido como parte do processo de internacionalização do ensino superior no Brasil, o IsF é tomado nesta tese como uma PL que propõe ações relativas ao uso, à aquisição e ao *status* da língua inglesa no âmbito da internacionalização do ensino superior no Brasil. Como tal, esta PL é regulamentada por atos oficiais, os quais sofrem influência do contexto sócio histórico, sendo moldada a partir de interpretações locais (RICENTO, 2006a).

É importante mencionar que, em novembro de 2014, o Programa foi renomeado de Inglês sem Fronteiras para Idiomas sem Fronteiras, mantendo a mesma sigla que o identifica. A reformulação redefiniu o escopo da iniciativa para incluir outros idiomas, bem como para abarcar oficialmente as atividades voltadas à formação de professores de línguas. Atualmente, o site do IsF informa que o Programa oferece cursos de francês, italiano, espanhol, japonês, alemão e português para falantes de outras línguas (PFOL), além do inglês. No entanto, considerando o escopo deste estudo, o Programa será identificado pelo seu nome original como forma de abordar as especificidades da língua inglesa na PL, principalmente porque, mesmo após sua reedição, o inglês continua sendo proeminente na iniciativa governamental.

A fim de atingir o objetivo geral apresentado, o estudo se organiza a partir da análise dos diferentes textos que subsidiam a realização do IsF, os quais são sistematizados em três conjuntos: as esferas legal, jornalística e educacional. Os textos da esfera legal são publicações feitas por órgãos vinculados à administração pública e que de alguma forma propõem encaminhamentos ao IsF; os textos que compõem a esfera jornalística são publicações oriundas de sites de notícias brasileiros de ampla circulação; a

esfera educacional é composta por entrevistas feitas com coordenadores de dez Núcleos de Línguas (Nuclis), bem como por ementas/programas de cursos ofertados no âmbito do IsF.

As ideologias linguísticas tanto incorporam quanto são incorporadas pelas/nas PLs (AJSIC; MCGROARTY, 2015), isso porque elas expressam as visões que os indivíduos têm sobre elementos como o uso, normas, formas, funções, qualidade e valor das línguas (SILVERSTEIN, 1979). No contexto da difusão global do inglês, emergem então os estudos que se centram, especificamente, nas ideologias da língua inglesa (ILI), compreendidas como “conjuntos de ideias que tanto apoiam ou criticamente questionam esta expansão⁸” (PAN, 2015, p. 39).

De modo a explorar as ILI subjacentes ao IsF, esta tese visa responder às seguintes perguntas de pesquisa: a) Como os textos das três esferas representam a política?; b) Quais e como as ILI emergem nos discursos que articulam o Programa?; c) Quais são as potenciais implicações decorrentes dos processos de afirmação e/ou questionamento das ILI subjacentes aos IsF, no que tange ao(s) papel(éis) desempenhado(s) pela língua inglesa no âmbito da internacionalização do ensino superior brasileiro?

Para tanto, o IsF será focado a partir de uma concepção de política como texto e como discurso, segundo o que propõe a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP). De acordo com esta abordagem, uma política se desenvolve em um ciclo dinâmico, composto por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse em que se desenvolvem disputas e embates.

Apesar de evidenciar as dimensões textual e discursiva das políticas, a ACP não possui referencial próprio e detalhado para a análise da linguagem, lacuna que se busca preencher no estudo pelos subsídios oferecidos pela Análise de Discurso Crítica (ADC). A ADC oferece uma vasta gama de categorias analíticas que subsidiam a compreensão das ILIs que emergem dos textos analisados neste estudo.

A partir de contribuições provenientes de entrelaçamentos dos referenciais da ADC e da ACP, a PL, instaurada pelo IsF, é analisada em sua natureza dinâmica, com foco na intertextualidade, na interdiscursividade, na transitividade, na avaliação, na modalidade e na metáfora como categorias de análise. Tendo em vista que não existe uma linearidade,

⁸ “sets of ideas that either support or critically question this spread.”

tanto na compreensão dos contextos da política, quanto na ordenação das três esferas de textos, a narrativa de análise é organizada a partir das ILI que emergem do entrelaçamento intertextual e interdiscursivo do conjunto de dados, compondo, assim, as seis categorias interpretativas da tese: ideologia da língua padrão, ideologia da língua como mercadoria, ideologia do falante nativo, ideologia instrumentalista, ideologia do inglês como língua global e ideologia do imperialismo linguístico.

De modo a explorar os aspectos mencionados, organizo o presente estudo em quatro capítulos. No **capítulo 1**, trato do processo de globalização de modo a situar a internacionalização do ensino superior com vistas às políticas públicas, especialmente voltadas às PLs. No **capítulo 2**, apresento os dois referenciais teórico-metodológicos que subsidiam a investigação do IsF como uma PL: ACP e ADC. No **capítulo 3**, caracterizo a metodologia adotada para o estudo, detalhando aspectos específicos da natureza e do contexto da investigação. No **capítulo 4**, procedo às análises do conjunto de dados de modo a explorar os modos como as seis ILI emergem na realização do IsF. Ao longo deste capítulo são apresentadas, também, as reações e comentários dos participantes do estudo, de modo a corroborar os procedimentos éticos adotados. O capítulo é encerrado com a discussão dos resultados, de modo a responder às três perguntas de pesquisa. Nas **considerações finais**, abordo as contribuições da tese, assim como suas lacunas, de modo a indicar encaminhamentos futuros.

1 GLOBALIZAÇÃO, INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

A fim de situar a presente pesquisa, considero relevante caracterizar o contexto sócio-histórico em que a mesma se insere e se constitui. Para tanto, busco inicialmente discorrer acerca da globalização que surge como processo definidor da sociedade contemporânea que, conseqüentemente, tem afetado os estudos da linguística aplicada. Em seguida, abordo como tais processos incidem sobre a produção do conhecimento, em especial no contexto da internacionalização do ensino superior, com foco nas mudanças empreendidas pela criação do Programa Ciência sem Fronteiras. Para finalizar o capítulo, discorro acerca das relações entre as políticas públicas e as políticas linguísticas neste cenário.

1.1 GLOBALIZAÇÃO: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

Tão prolíficas quanto os evidentes impactos causados pela globalização em nossa sociedade, a definição do próprio conceito do que seja globalização está longe de circunscrever-se em um consenso, de modo que podemos afirmar que este processo seja tão antigo quanto a própria humanidade (KUMURAVADIVELU, 2006). Em uma perspectiva histórica, é possível compreender que a globalização passou por quatro principais ciclos (COATSWORTH, 2004): o primeiro começou em 1492 e foi até o início dos anos 1600, sendo caracterizado pela colonização da América por Portugal e Espanha, destacando-se, neste período, o início do comércio marítimo; o segundo ciclo se inicia no final do século XVII, com o crescimento da segunda onda da colonização europeia que criou as colônias escravagistas no “Novo Mundo”, fase que se encerra no início do século XIX, com diferentes conflitos e guerras, como a Revolução Francesa e a Revolução Haitiana; o terceiro ciclo se inicia no final do século XIX, com o crescimento do comércio internacional, com intensificação do fluxo de capital e de pessoas por meio das migrações em massa saindo, principalmente, da Ásia e da Europa para as Américas, período que termina com a Grande Depressão de 1930; já o ciclo mais recente começa com a liberalização do comércio internacional depois da segunda Guerra Mundial, e é intensificado pelo comércio global dos bens manufaturados, depois de 1967, sendo que na América Latina, caracterizada por uma política mais protecionista, este processo só começou após a crise de 1982.

Para abordar como a fase mais contemporânea da globalização tem afetado o mundo, United Nations Report on Human Development (1999 apud KUMURAVADIVELU, 2006) pontua três processos distintos, mas inter-relacionados que a caracterizam: a) Diminuição das distâncias espaciais; b) Diminuição de distância temporal; c) Desaparecimento das fronteiras. Estes aspectos são intensificados especialmente devido aos desenvolvimentos tecnológicos que permitem que a comunicação global seja instantânea (GRAY, 2002). Entretanto, devemos ter em mente que, tal percepção de como a globalização afeta a sociedade se dá não somente em termos físicos, mas principalmente de modo simbólico, o que incide, de modo especial, nas formas de construção e reconstrução de significados (BLOMMAERT, 2010; FIGUEIREDO, 2012).

As discussões acerca dos processos engendrados na/pela globalização têm apresentado três perspectivas de compreensão (BLOCK; CAMERON, 2002; KUMURAVADIVELU, 2006): a) processo de homogeneização cultural do mundo (GRAY, 2002), definida a partir das noções de “ocidentalização” ou “americanização”; b) processo de hibridização cultural (PIETERSE, 1995), concebida como reverso da colonização; e c) tensão entre os dois processos citados anteriormente, o que levaria à “glocalização”, isto é, o conflito entre o particular e o universal (ROBERTSON, 1995). Seja qual for a perspectiva adotada, as repercussões acerca da globalização incidem não apenas sobre o comércio e o capital, especialmente com o crescimento das corporações transacionais, mas também se referem às ideias, normas, culturas e valores, o que significa que as vidas econômicas e culturais das pessoas, no mundo todo, estão mais intensa e imediatamente interligadas.

Além destas perspectivas, a globalização pode também ser concebida por meio de seus aspectos considerados positivos ou negativos (BLOCK; CAMERON, 2002). Visões críticas acerca do processo de globalização indicam que, se levadas a um extremo, suas premissas podem desencadear atitudes descuidadas e irrefletidas acerca da dominação, uma vez que a noção de interconectividade, presente neste processo, pode ingenuamente alimentar visões sobre um contexto global democrático em que, necessariamente, se preze pela colaboração mútua, em que todos tenham as mesmas possibilidades de usufruir das vantagens alcançadas por seus desenvolvimentos (CANAGARAJAH, 2002). Para Phillipson (2000), há uma realidade obscura da globalização que está baseada no empobrecimento da maioria da população, na exploração insustentável dos recursos naturais, no desrespeito aos direitos humanos linguísticos das pessoas, a qual corre o risco de passar despercebida diante

de discursos celebratórios sobre as benesses de um sistema global. Por outro lado, Giddens (2000) indica que a globalização pode implicar em consequências como a desigualdade econômica ou um possível desastre ambiental. Entretanto, os riscos indicam oportunidades para que os indivíduos ativamente possam construir a sociedade onde vivem.

Uma questão bastante recorrente nos estudos sobre globalização é o papel desempenhado pelo Estado-Nação neste contexto, sobre o qual existem pontos de vista divergentes. Para Ricento (2006a), o conceito oriundo do Iluminismo do século XVIII, baseado nas noções de unidade geográfica e linguística e de soberania, não é suficiente para delimitar as funções dos Estados nos dias atuais porque, segundo Phillipson (2000), sob a guisa do mercado, este vem sendo substituído pelas alianças globais e regionais entre governos, organizações não governamentais e privadas.

Entretanto, é somente sob a forma de Estado que uma nação consegue exercer poder político na esfera internacional (MENDES et al., 2010), em que este tem sido redefinido. Tal redefinição é compreendida neste estudo de modo que o Estado não está ausente no contexto da globalização, mas se configura para além de visões superficiais e homogeneizantes que postulam que o nacional/local tenha sido absorvido pelas redes globais. Na contemporaneidade, as hierarquias estatais, juntamente com agentes privados, parcerias e instituições supranacionais, têm estrategicamente lançado mão de novas maneiras e ferramentas para agir e governar, de modo que a soberania não está mais exclusivamente vinculada ao nacional, mas está desigualmente distribuída (ROBERTSON, 2012). A nova formação do Estado, o novo gerenciamento e as novas relações que se estabelecem entre os setores público e privado têm sido descritas como os guias na transição do modelo de governo para o modelo de governança (RHODES, 1997). Trata-se de uma mudança de abordagem em que o Estado possui centralidade na produção e implementação de políticas para um modelo de utilização de múltiplas agências e agentes, através do setor público/privado, sendo que esta reconfiguração preza pela autorresponsabilização dos indivíduos (RIZVI; LINGARD, 2010).

Neste sentido, ganham relevância os questionamentos acerca da concepção de um mundo “sem fronteiras” que nos encoraja a desviar o foco dos efeitos causados pelos diferentes fluxos implicados no contexto da globalização. Por mais que vise o contrário, tal perspectiva reforça uma visão homogênea da vida social, que atrelada à ideologia⁹

⁹ No capítulo 2 apresento uma discussão detalhada acerca da definição de ideologia, a fim de indicar como tal conceito é utilizado neste estudo.

neoliberal¹⁰, enaltece as virtudes do mercado. Assim sendo, o reconhecimento de quais são as novas fronteiras – obviamente não as geográficas ou territoriais – construídas neste cenário, torna-se um exercício crucial para a análise crítica dos processos engendrados na/pela globalização (ROBERSTON, 2012).

A partir das discussões propostas por Held et al. (1999), Fairclough (2006) sintetiza as tendências conceituais acerca do que seja globalização - as quais abarcam os apontamentos feitos até aqui - em três perspectivas amplas: a hiperglobalista, a cética e a transformacionista. Os hiperglobalistas concebem tal fenômeno como resultante de um mercado global unificado, o qual acaba por substituir o Estado em suas dimensões políticas e econômicas, o que, para alguns, pode representar, positivamente, o progresso da humanidade, enquanto para outros significa, negativamente, o triunfo do capitalismo. Por outro lado, os céticos argumentam que a integração econômica global não é algo novo, sendo que a criação de blocos, na atualidade, representaria regionalização e não globalização, o que confirmaria o poder dos Estados-Nação. Já os transformacionistas concordam com os hiperglobalistas sobre o fato de que a globalização não tem precedentes na história, entretanto, enfatizam que este fenômeno é complexo e multidimensional, e envolve não somente aspectos econômicos, mas também políticos, culturais, militares, entre outros, sendo que o Estado se reconfigura neste processo que culmina em resultados impossíveis de serem previstos.

Considerando os apontamentos feitos até aqui, o presente estudo alinha-se às perspectivas crítica e transformacionista acerca do fenômeno da globalização, de modo especial no que se refere aos seus desdobramentos em relação às demandas impostas à sociedade pelo livre-mercado capitalista (HARRIS; LEUNG; RAMPTON, 2002), as quais serão relacionadas às políticas linguísticas, com foco específico na língua inglesa (LI), o que irá colocar em questão o papel de Estado e demais atores, neste processo. Tais relações serão mais aprofundadas e discutidas nas próximas seções deste estudo.

¹⁰ O conceito de neoliberalismo adotado neste estudo define-se tanto como uma ideologia quanto uma doutrina político-econômica, a partir das formulações feitas por Hayek e Friedman, entre outros, logo após a Segunda Guerra Mundial. O neoliberalismo surge como uma crítica ao Estado de Bem-Estar Social e ao socialismo, tendo a desigualdade como seu princípio mais geral, adotando um sentido positivo e indispensável na constituição de uma sociedade democrática. Defende-se a intervenção mínima do Estado, de modo que a lógica do livre mercado passe a regular as diferentes relações estabelecidas em sociedade (FILGUEIRAS, 2006). A relação entre este conceito e o objeto deste estudo é apresentada no capítulo 4.

1.2 GLOBALIZAÇÃO E A LINGUÍSTICA APLICADA

Considerando a Linguística Aplicada (LA) como campo de pesquisa em que se insere o presente estudo, destaco que as investigações desenvolvidas em suas diferentes áreas/subáreas afirmam que tanto a delimitação do conceito quanto a compreensão dos desdobramentos do que seja a globalização, especialmente no que tange à difusão global da língua inglesa, ainda precisam ser aprofundados (KUMURAVADIVELU, 2006; PENNYCOOK, 2006; PHILLIPSON, 2000). Críticas mais pontuais à LA indicam que esta tem limitado seus interesses à dimensão cultural da globalização, negligenciando aspectos relativos à política econômica e seus desenvolvimentos (BLOCK, 2012; O'REGAN, 2014).

Entretanto, é necessário reconhecer as contribuições de estudos relevantes de pesquisadores da LA internacional e nacional que contemplam a temática da globalização, de modo a indicar alguns de seus impactos na área. Dewey (2007) bem sintetiza que as três tendências que abarcam os diferentes entendimentos do que seja a globalização – hiperglobalista, ceticista e transformacionista – acabam por se relacionar com perspectivas correntes sobre a língua inglesa e seu ensino nos estudos da LA.

A tendência hiperglobalista subjaz as discussões que abordam o papel hegemônico exercido pelo inglês, como por exemplo, as considerações acerca do imperialismo linguístico, apresentadas por Phillipson (1992). A visão ceticista se relaciona a estudos que se centram na problematização dos privilégios possuídos por falantes nativos de inglês, como a investigação de Prodromou (2003). Já a perspectiva transformacionista abarca pesquisas que enfocam as implicações da desterritorialização¹¹ da língua inglesa na contemporaneidade, tais como os estudos sobre língua franca (GIMENEZ, 2015; JENKINS, 2000, 2015; SEIDLHOFER, 2011a) e sobre práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013; GARCIA; WEI, 2014).

Considerando que o presente estudo se alinha à perspectiva transformacionista, uma breve discussão acerca dos hibridismos do inglês sob o escopo da LA, torna-se relevante, a fim de corroborar um discurso sobre “uma outra globalização”, concebida a partir de uma visão que conteste a perspectiva imperialista do fenômeno, contudo sem ignorá-la. Moita Lopes (2008), por meio do entrelaçamento de contribuições de diferentes estudos, discorre sobre o ponto de vista das margens ou das fronteiras deste

¹¹ Para Blommaert (2010), a desterritorialização é a percepção e a atribuição de valores a uma língua como se esta não pertencesse a uma localidade específica, mas como algo que se organiza em fluxos mais amplos do que entre as tradicionais limitações geográficas de um país, transitando entre diferentes espaços.

processo, visando dar ênfase aos fluxos destes contextos em que se criam espaços de recriação e de anti-hegemonia (CANAGARAJAH, 1999). Nesta perspectiva, é possível tomarmos o construto da performatividade (AUSTIN, 1962), o qual incide especificamente sobre uma concepção de linguagem como uso, como ação no mundo, de modo a refutá-la como uma categoria dada, pré-definida.

Por meio dessa discussão, são colocados em xeque diferentes conceitos advindos da linguística tradicional (MOITA LOPES, 2008). Além de se propor uma redefinição da concepção de língua, voltando-se mais pontualmente para a difusão da língua inglesa na contemporaneidade, de modo a se defender uma epistemologia da fronteira, evidencia-se que a definição de falante nativo é apenas produto da imaginação teórica. Tal constatação deriva dos diferentes usos do inglês feito pelos diversos falantes, em que se destaca a natureza híbrida e instável do idioma, que é abarcada pelas discussões sobre inglês como língua franca (GIMENEZ, 2015; JENKINS, 2000, 2015; RAJAGOPALAN, 2006; SEIDLHOFER, 2011b).

Concebida como uma "língua de comunicação ampla" (RICENTO, 2015, p. 285), a concepção do inglês como língua franca (ILF) é tratada em um cenário em que a quantidade de falantes tidos como não-nativos supera facilmente a daqueles vistos como falantes nativos, de modo a se problematizar a legitimidade e a "propriedade" acerca do que se define como língua padrão. As discussões acerca do inglês, nesta vertente, destacam a centralidade dos hibridismos linguísticos desencadeados, neste processo, como um dos interesses da LA no contexto da globalização (GIMENEZ, 2015; JENKINS, 2000, 2015; SEIDLHOFER, 2011b).

De acordo com Jenkins (2015), é importante reconhecer que os estudos do inglês como língua franca (ILF) passaram por diferentes fases. A primeira delas, que data da década de 1980, reconheceu as implicações da difusão global do inglês, principalmente sobre o idioma como sistema, com atenção especial a questões de pronúncia e intelegibilidade. Tais interesses voltaram-se a estudos empíricos que buscavam identificar uma *língua franca core*, o que culminou na composição de corpora a partir dos diferentes usos do inglês, tais como *Vienna-Oxford International Corpus of English (VOICE)*, coordenado por Seidlhofer (2001). A segunda fase se caracterizou como uma reflexão, a partir da primeira, de que o uso do ILF transcende fronteiras e, por consequência, a busca pela identificação de uma variedade seria uma contradição. Já a terceira fase, mais contemporânea, situa a discussão da expansão global do inglês sob o escopo do multilinguismo, de modo a abarcar o entendimento de que as

línguas não são sistemas semióticos fechados e independentes, e que os usos do ILF se circunscrevem aos variados repertórios linguísticos utilizados pelos falantes (GARCIA; WEI, 2014).

Pautando também considerações acerca dos hibridismos linguísticos emergentes na globalização – especialmente diante da intensificação dos fluxos de pessoas, seja pelo turismo, pela movimentação de refugiados ou por diferentes processos migratórios – temos os estudos sobre práticas transidiomáticas/translúngues¹², concebidas como as práticas comunicativas de grupos transnacionais (re/desterritorializados) que interagem utilizando diferentes línguas e códigos comunicativos em que estão, simultaneamente presentes, diversos canais comunicativos, seja em contextos face a face ou virtuais. Trata-se de discussões que concebem que a comunicação transcende a língua individualmente e envolve diferentes recursos semióticos (JACQUEMET, 2005; CANAGARAJAH, 2013; GARCIA; WEI, 2014).

Como exemplos de estudos que exploram os hibridismos como característicos da difusão global do inglês temos, por exemplo, as análises de Pennycook (2007) sobre os fluxos linguísticos globais por meio da música rap/hip hop. Apesar de ter suas raízes marcadas pela língua inglesa e pela cultura Norte Americana, o estilo é apropriado localmente por músicos ingleses e franceses de origem islâmica, por um singapuriano mulçumano ou por japoneses e coreanos que recorrem a hibridismos que emergem do encontro entre o inglês e suas línguas locais/maternas, de modo a expressar, performativamente, resistências ao *status quo* – característica do rap/hip hop – bem como refletir as condições linguísticas situadas e expressar identidades criadas através das fronteiras – linguísticas, culturais, sociais, geográficas.

No contexto brasileiro, voltando-se especificamente para questões de ensino, é possível citar a defesa de Zolin-Vesz (2014) da superação do estigma de interlíngua atrelada ao portunhol. Por meio da pedagogia translíngue (GARCÍA; FLORES; WOODLEY, 2012), práticas linguísticas flexíveis e híbridas seriam reconhecidas em sala de aula, visando à construção de sentido e à consciência linguística, em oposição à concepção monolíngue de língua e a representações de insuficiência dos aprendizes.

¹² Alguns estudiosos discorrem acerca dos pormenores que diferenciariam a conceituação de práticas transidiomáticas da definição de práticas translúngues (GARCIA; WEI, 2014). Não sendo este o principal enfoque do presente estudo, tomo os dois termos como representativos de uma mesma linha teórica, portanto, serão utilizados nesta tese, intercambiavelmente.

Considerando os apontamentos apresentados até aqui, é possível reconhecer que as diferentes mobilidades – de pessoas, de bens, de capital, de conhecimento – potencializadas pelos processos engendrados pela globalização – incidem nos estudos da LA, principalmente no que se refere à (re) definição do conceito de língua face à difusão global do inglês. Desse modo, tanto os processos de ensino e aprendizagem, bem como a definição de qual ou quais língua(s) inserir nos currículos escolares, passam a ser tarefas cada vez mais complexas que irão implicar em questões para além da dimensão cultural atrelada à globalização.

1.3 INTERNACIONALIZAÇÃO¹³ DO ENSINO SUPERIOR: CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO

Na contemporaneidade, o negócio internacional e a mobilidade de capital são os principais canais pelos quais o processo de globalização se organiza, de modo que estão sendo alteradas não apenas as bases da economia mundial, mas também da indústria do conhecimento (BLOOM, 2004).

Para Altbach (2006), um dos principais estudiosos da internacionalização, as amplas tendências econômicas, tecnológicas e científicas delineadas pela globalização, afetam diretamente a produção do conhecimento, em especial no ensino superior – uma vez que tradicionalmente as universidades constituem-se em centros de pesquisa e produção do saber. Ao comentar o estudo de Brandenburg e De Wit (2011) sobre as relações entre globalização e internacionalização, Altbach (2006) caracteriza a primeira a partir dos pressupostos da desigualdade econômica e da competitividade como a “gêmea má” da segunda, vista como uma força positiva, colocando em destaque o quanto o processo de inter-relações entre diferentes países tem sido cultuado na atualidade (ALTBACH, 2013). A elevação da qualidade da educação e da pesquisa, o aumento do prestígio institucional, a geração de investimentos e contribuições para o desenvolvimento local e global são algumas das principais forças motrizes que parecem nortear este movimento (JONES, 2013), de modo que países da América Latina têm buscado se inserir cada vez mais neste processo (BALÁN, 2014).

¹³ De acordo com Calo e Beamish (1995), o conceito de internacionalização parte inicialmente dos referenciais que discutem o gerenciamento de negócios, tais como processos operacionais, estratégias e recursos para inserção de empresas no cenário internacional, conforme estudos desta área indicam, amplamente. Entretanto, no presente estudo, o termo “internacionalização” refere-se ao contexto do ensino superior.

Ao traçar um histórico acerca do conceito da internacionalização, De Wit (2014) afirma que o termo já pode ser identificado na década de 1970 em trabalhos como os de Anweiler (1977 apud DE WIT, 2014). Inicialmente, os estudos e as práticas relacionadas à dimensão internacional do ensino superior surgiam atrelados ao termo “educação internacional”, que se relacionava a aspectos como intercâmbios de estudos, mobilidade acadêmica, educação multicultural ou questões ligadas ao currículo. Não está claro quando a transição entre “educação internacional” para “internacionalização” ocorreu, mas é na década de 1990 que este segundo termo passa a receber destaque no que se refere às formas como a dimensão internacional do ensino superior vem tomando, deixando de definir somente um conjunto de atividades periféricas relativas ao ensino superior, para tratar de um processo mais compreensível, especialmente no que tange à natureza política do mesmo.

Para caracterizar o que seja a internacionalização, uma definição amplamente aceita é a de Knight (2004, p.11), que a define como “o processo de integração de uma dimensão interacional, intercultural ou global nos propósitos, funções ou modalidade da educação pós-secundária”¹⁴. Mais detalhadamente podemos identificar que esta se configura por meio de um conjunto de políticas e/ou programas específicos realizados por governos, sistemas acadêmicos e instituições ou até mesmo por departamentos individuais que dão apoio aos intercâmbios de estudantes e trocas entre instituições de ensino superior, encorajando a pesquisa colaborativa entre países, a criação de programas de ensino conjuntos em diferentes países, dentre uma vasta gama de iniciativas (ALTBACH, 2006).

Também é possível compreender as ações empreendidas no âmbito da internacionalização por meio das distinções feitas entre currículo e mobilidade, considerados, respectivamente, a partir das concepções de: a) internacionalização em casa, compreendida como atividades que visam auxiliar os estudantes a desenvolverem competências e habilidades interculturais, de modo a agirem mais ativamente no mundo globalizado; b) internacionalização para o exterior, a qual agrega as variadas formas de educação através das fronteiras, dentre elas a mobilidade de estudantes e pesquisadores, parcerias entre programas de graduação e pós-graduação, criação de extensões universitárias em diferentes países, dentre outros mecanismos (KNIGHT, 2008).

¹⁴ “The process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education”.

Além destes elementos que podem configurar o processo, um procedimento cada vez mais difundido no âmbito da internacionalização é o uso de *rankings* internacionais para classificação nas universidades, os quais utilizam diferentes critérios qualitativos e quantitativos para listar as instituições em um cenário de competitividade. De acordo com Delgado-Márques, Hurtado-Torres e Bondar (2011), assim como a própria definição do que seja internacionalização é vasta, os princípios que norteiam cada lista pode variar muito. Em uma análise empírica de três dos *rankings* internacionais mais prestigiados - *Times Higher Education Supplement*, *Academic Ranking of World Universities* e *Webometrics Ranking* – os autores observaram que, dentre diferentes limitações e inadequações, estes acabam por valorizar o processo de internacionalização muito mais pela quantidade do que pela qualidade das universidades. Isso porque critérios como o número de estudantes e professores estrangeiros têm maior relevância do que aspectos relacionados à qualidade do ensino e da pesquisa das instituições, negligenciando princípios que sustentam a concepção do que seja a internacionalização.

No que tange à caracterização deste processo, considerando os apontamentos colocados por De Wit (2014), considero que as definições de internacionalização, apresentadas até aqui, são bastante funcionais, de modo que expressam certa neutralidade, sem incorporar argumentos, lógicas ou resultados implicados na internacionalização. Para o autor, na atualidade a dinâmica deste processo passa a despertar o interesse e envolver cada vez mais diferentes agentes, além dos educadores, como reitores, universidades, políticos, dentre outras figuras-chave. Assim sendo, tal definição precisa ser reconceitualizada de modo a apontar e problematizar seus desdobramentos e consequências.

Uma atualização do conceito, em especial por sua relevância para o presente estudo, pode ser apreendida a partir das considerações de Altbach (2013). A globalização produz realidades que afetam o ensino superior, principalmente por meio de três aspectos correlacionados: a) a criação de uma rede internacional de conhecimento, a qual é dependente da internet; b) o aumento no uso da língua inglesa como principal idioma do meio científico; c) e o crescimento das parcerias entre instituições.

Dentre os resultados deste processo, temos o aumento da mobilidade estudantil internacional, partindo principalmente dos países de média renda e direcionando-se, prioritariamente, para as universidades de tradição, em especial àquelas de países falantes de língua inglesa que dominam o sistema mundial. Um olhar crítico a este movimento implica

no reconhecimento de que as consequências decorrentes desse processo, incidem sobre maiores benefícios aos centros acadêmicos já consolidados, que recebem o fluxo internacional, do que para as periferias, que enviam tal fluxo. Assim como apontam as visões críticas acerca da globalização, as desigualdades no processo de internacionalização são intensificadas, pois sistemas acadêmicos menores têm desvantagens diante de sistemas acadêmicos ricos e estabilizados (ALTBACH, 2013). Um exemplo deste tipo de impacto é caracterizado pelo chamado “*brain drain*”, ou êxodo científico¹⁵, ou seja, a migração de pesquisadores ou demais profissionais de destaque que partem destes países periféricos em direção aos grandes centros dos países tidos como mais desenvolvidos, em busca de melhores oportunidades de trabalho e ganhos.

Corroborando tais apontamentos, Lima e Maranhão (2009) discorrem acerca de duas dimensões do processo da internacionalização, ou seja, a ativa e a passiva. A primeira é caracterizada pela inserção internacional dos países centrais no setor educacional, o que se dá por meio de ações que favoreçam a atração de estudantes e pesquisadores; a oferta de serviços educacionais, tais como a exportação de programas de graduação e pós-graduação, bem como pela criação de extensões ou campi no exterior. Já a segunda é característica dos países periféricos, de modo que estes atuam como receptores das iniciativas implementadas pelos países centrais.

Neste processo, as línguas utilizadas para produção do conhecimento ganham destaque. O crescimento da utilização do inglês como meio de instrução (IMI) nas extensões de universidades estrangeiras ao redor do mundo - não somente por parte das instituições anglófonas - contribuem para a difusão do idioma. Juntamente com estas iniciativas, observa-se não apenas a propagação do idioma, mas também dos modelos dos currículos destas universidades, de modo a introduzir novas ideias e até mesmo deslocar modelos nacionais¹⁶. Com isso podemos reconhecer que há riscos de que as universidades dos países de língua inglesa dominem as periferias. Neste sentido, temas de pesquisa de relevância

¹⁵ Matéria “Êxodo científico impede o país de superar suas crises”, publicada no site de notícias O Tempo, em 22/05/2016 evidencia a ocorrência de brain drain no Brasil, especialmente devido à atratividade em termos de salários e infraestrutura oferecida a profissionais brasileiros que se destacam ao receberem bolsas de estudos do governo federal no exterior. (MATTOS, 2016).

¹⁶ Segundo Altbach (2013), um exemplo deste fenômeno é a proliferação internacional do modelo de MBA (*Master of business administration*), que foi desenvolvido nos EUA para atender às demandas dos negócios apresentadas aos profissionais daquele país. Entretanto, tal modelo acabou se tornando qualificação padrão solicitada aos executivos, ao redor do mundo.

local podem ser negligenciados com vistas a uma visibilidade e reconhecimento internacional das universidades periféricas (ALTBACH, 2006).

Outro aspecto que vem corroborar estas implicações no que se refere aos idiomas, tem a ver com o critério de visibilidade de publicações científicas utilizado pelos *rankings* internacionais que classificam as universidades. Segundo Delgado-Márques, Hurtado-Torres e Bondar (2011), as avaliações contemplam, prioritariamente, o levantamento de revistas científicas publicadas em língua inglesa, ignorando as publicações em demais idiomas. Assim, é possível observar certa limitação e direcionamento postulado por tais *rankings*.

Diante do crescimento da internacionalização, é possível observar a existência de concepções equivocadas ou superficiais acerca do processo, as quais derivam de uma perspectiva instrumental que resulta, de modo geral, em uma noção de que os meios parecem ter se tornado os objetivos, orientando-se para uma noção de que a internacionalização se constitui como sinônimo ao ensino em língua inglesa (KNIGHT, 2011; DE WIT, 2014). Tal posicionamento relaciona-se diretamente com a argumentação de Kirkpatrick (2011) de que a internacionalização possui um lado preconceituoso que frequentemente resulta em um processo de “Anglicização¹⁷”, o que representa a atitude desencadeada pelas universidades que sucumbem à pressão de usar o IMI para atrair estudantes e profissionais estrangeiros para seus campi e cursos.

Críticas sobre estas consequências do processo de internacionalização convergem em qualificar o inglês como uma ameaça aos estudos acadêmicos que são desenvolvidos em outras línguas. Desse modo, a internacionalização correria o risco de se consolidar como um processo impeditivo à diversidade cultural e linguística, bem como à busca pela consciência cívica e intercultural¹⁸. Como alternativa ao modelo vigente¹⁸, concordo com a argumentação de Kirkpatrick (2011) em prol de um processo que seja multidirecional, para que os benefícios se direcionem de/para a periferia e não apenas de/para o centro.

¹⁷ Do termo original de Kirkpatrick (2011), “*Englishization*”.

¹⁸ Em seu estudo, Kirkpatrick (2011) faz o seguinte questionamento: “A disseminação do conhecimento por meio do inglês altera a essência do conhecimento local?”. Ao desenvolver uma pesquisa sobre a tradicional medicina chinesa, o autor usa como exemplo a tradução do termo “*qi*”, que recebeu diferentes versões (algumas traduções foram: configuração energética, vapores, emanções, influências), e perdeu seu sentido essencial. Neste caso, chegou à conclusão de que a resposta a sua pergunta inicial é sim.

Nas próximas seções, irei discorrer mais detalhadamente acerca das relações estabelecidas entre a internacionalização do ensino superior e a hegemonia da língua inglesa neste processo, de modo a delimitar um foco específico no contexto brasileiro.

1.3.1 Internacionalização do ensino superior no Brasil: Alguns marcos históricos

As origens da internacionalização do ensino superior no Brasil são encontradas na criação do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)¹⁹ que possui sistematização e regulamentação própria, desde 1965 (BIZON, 2013). O programa, com base em acordos bilaterais e coordenado pelos Ministérios da Educação (MEC) e das Relações Exteriores (MRE), visa à qualificação profissional, em nível de graduação, de estudantes oriundos de países em desenvolvimento, sendo que a África é o continente de origem de maior parte dos selecionados, com destaque para Angola, Cabo Verde e Guiné Bissau. Andrade e Teixeira (2009), destacando a escassez de estudos a respeito das diversas dimensões do programa, apontam que os candidatos são selecionados a partir de diversos critérios, e a manutenção dos mesmos no programa depende do cumprimento de diferentes normas, tais como não ser reprovado em mais de uma disciplina por semestre, deixar o país no limite máximo de três meses após sua formatura, e não exercer atividades remuneradas – devem possuir recursos financeiros próprios para se manter no Brasil²⁰.

A partir de 1981, é criado o Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)²¹, que amplia a cooperação entre o Brasil e países em desenvolvimento, de modo a contemplar estudantes de mestrado e doutorado. Além de atender a alunos de outros níveis de qualificação, dentre demais características, difere-se do PEC-G por priorizar candidatos que possuam vínculo empregatício em seu país de origem e por oferecer-lhes bolsas de estudos para custear a permanência no Brasil (DESIDÉRIO, 2005).

¹⁹ Informações disponíveis nos sites <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530> e <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>. Acesso em 20/07/2015 .

²⁰ Em seu estudo sobre as relações entre o PEC-G e o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros Celpe-Bras - o qual deve ser apresentado aos conveniados pelo programa - Bizon (2013) enfatiza a grande dificuldade destes estudantes se autossustentarem no Brasil, fator que se relaciona diretamente com situações marcadas por preconceito, não pertencimento e exclusão pelas quais passam estes alunos africanos no país.

²¹ Informações disponíveis nos sites <http://www.cnpq.br/web/guest/pec-pg> e <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECPG.php>. Acesso em 21/07/2015 .

Especificamente na América Latina, existem ações empreendidas no âmbito da integração regional do Mercosul, fomentada a partir da experiência da União Europeia, que em 1988 formaliza, na Declaração de Bolonha, a iniciativa de integrar as universidades dessa região. A busca pela construção de um espaço de colaboração entre as instituições de ensino superior (IES) da América Latina tem como marco a criação do Setor Educacional do Mercosul (SEM), em 1992, o qual, segundo Krawczyk e Sandoval (2012) atua nos eixos da acreditação, da mobilidade e da cooperação institucional. De acordo com os autores, as ações do SEM têm sido implementadas de forma bastante lenta, de modo que os pesquisadores destacam os avanços empreendidos na área de acreditação e os desafios impostos pelo desenvolvimento desigual identificado nas IES dos diferentes países e mesmo dentro dos mesmos – sem, entretanto, detalhar a natureza de tais desigualdades.

No cenário latino-americano, com foco específico em ações encampadas pelo Brasil, destaca-se a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)²². Tendo o início de sua estruturação em 2007 e sua fundação em 2010 na cidade de Foz do Iguaçu, Paraná – tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai - a instituição caracteriza-se como uma iniciativa brasileira que objetiva fomentar as relações entre os países membros do Mercosul. Dentre os aspectos que constituem a singularidade da UNILA, está o processo seletivo de estudantes aberto para candidatos de diferentes países, a utilização das línguas portuguesa e espanhola como meios de instrução, ensino transdisciplinar, além da oferta de cursos que preferencialmente atendam às demandas da região. A instituição apresenta um modelo inovador de Universidade e, por meio desta, o processo de internacionalização do ensino superior pode contribuir com os objetivos da política externa brasileira no que tange à integração regional. Entretanto, segundo Brackmann (2010), para obter sucesso diante de tais anseios, seria necessário que o Brasil estivesse disposto a sacrificar – mesmo que relativamente - sua autonomia em prol da redução da vulnerabilidade de alguns de seus parceiros de empreitada.

Apesar da notável relevância das ações mencionadas até aqui, marcadas por processos que prioritariamente fomentam uma visão de cooperação sul-sul²³, sendo o Brasil o

²² Mais informações disponíveis em <http://www.unila.edu.br/>. Acesso em 21/07/2015.

²³ De acordo com Milani e Carvalho (2013, p.15), a cooperação sul-sul “[...] pode incluir em sua agenda uma gama ampla de formas de cooperação entre países em desenvolvimento, desde os espaços multilaterais de negociação (por exemplo, o G-77 ou o G-20 comercial), a formação de coalizões políticas (IBAS, BRICS, por exemplo), passando pela promoção do comércio Sul-Sul (ALADI, SADC), pela construção de espaços regionais de integração (MERCOSUL,

centro catalisador das iniciativas, é tradicionalmente na pós-graduação com vistas à formação de recursos humanos, em especial dos docentes universitários, que a internacionalização da ciência brasileira tem seus pilares mais consistentes. Segundo Morosini (2006), a partir de 1970 os Planos Nacionais de Pós-Graduação fomentaram a qualificação dos profissionais brasileiros no exterior, uma vez que o Brasil possuía pouquíssimos programas *stricto sensu*, até aquele período. A autora aponta, a partir de dados do CNPq, que os pós-graduandos brasileiros são mais atraídos pelos países do Norte, tais como França, Estados Unidos da América, Alemanha, Espanha, Grã-Bretanha e Portugal. Morosini (2006) aponta que à época de sua publicação, a maior parte das bolsas era ofertada às modalidades de doutorado, doutorado-sanduíche e pós-doutorado, de forma que ficaria a cargo dos profissionais qualificados no exterior difundir os conhecimentos adquiridos nos demais níveis de estudos universitários quando retornassem ao Brasil.

Uma inovação na tendência do processo de internacionalização no contexto brasileiro figura por meio da criação do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI)²⁴, em 2010, promovido pela parceria entre a Capes e a Universidade de Coimbra. Tendo em vista a baixa atratividade da carreira docente no Brasil (LOUZANO et al., 2010), o PLI compõe um conjunto de estratégias implementadas pelo governo brasileiro em prol da qualificação profissional de professores, bem como com vistas à valorização da docência no contexto nacional (LIMA; GRACIOSO, 2013)²⁵. O PLI visa ampliar e dinamizar as ações voltadas para a formação de professores brasileiros para Educação Básica, apresentando os seguintes diferenciais aos alunos das licenciaturas em Química, Física, Matemática, Biologia, Letras Português, Artes e Educação Física: a) dupla titulação conferida por diplomação tanto na universidade brasileira quanto na portuguesa; b) exigência de que os candidatos tenham cursado integralmente o Ensino Médio e ao menos dois anos do Ensino Fundamental em escolas públicas; c) realização de graduação sanduíche em Portugal, subsidiada com bolsa de

UNA - SUL), financiamento de projetos de infraestrutura via empréstimos subsidiados, até modalidades de transferência de tecnologia, intercâmbio de experiências no campo das políticas públicas e cooperação técnica por meio de ministérios, agências, entidades subnacionais, universidades e organizações não governamentais”.

²⁴ Edital Capes 035/2010 cria o Programa de Licenciaturas Internacionais CAPES/UC. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital035_LicenciaturaInternacional_Capes_UC.pdf. Acesso em 28/07/2015.

²⁵ Além de analisar a evolução do PLI em seu estudo, Lima e Gracioso (2013) apontam o protagonismo da chamada “nova” Capes em ações voltadas para o fomento da formação de professores no Brasil, por meio de diferentes ações, tais como o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Observatório da Educação (OBEDUC), e cursos de formação de professores subordinados ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

estudos por até 24 meses (REPPOLD FILHO; VAZ; TORRES, 2010). Tal configuração passou a ser favorecida pela flexibilização proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, pois, anteriormente, a realização de estudos de graduação (integral ou parcial) em outros países, enfrentava uma série de entraves quanto ao reconhecimento (MOROSINI, 2006).

De acordo com o levantamento realizado por Silva (2012), atualmente existem no Brasil mais de uma centena de programas de cooperação internacional. Em sua dissertação, a autora apresenta uma tabela detalhada com a identificação dos programas, países de destino e modalidades atendidas pelos convênios estabelecidos pela Capes até o ano de 2012²⁶, demonstrando a intensificação e a diversificação que este processo vem demonstrando, ao longo dos anos. As reflexões apresentadas no estudo, especialmente a partir de dados oficiais oferecidos pelas agências de fomento, bem como por meio de entrevistas realizadas com representantes das mesmas, apontam que tais ações têm contribuído, positivamente, para qualificação profissional e para consolidação da pesquisa no país, de modo que se destacam como desafios incrementos no que tange à manutenção, ao acompanhamento e à continuidade dos mesmos.

O processo de internacionalização da ciência brasileira foi radicalmente intensificado e reconfigurado a partir do ano de 2011 com a criação do programa federal Ciência sem Fronteiras (CsF)²⁷. Com foco em inovação tecnológica em áreas consideradas prioritárias para o Brasil, tal iniciativa se coloca também como um marco em relação às políticas linguísticas, sendo que demandas relativas à proficiência em inglês emergiram deste Programa, o que deu origem ao Inglês sem Fronteiras. Considerando que as relações entre o processo de internacionalização potencializado pelo CsF e suas vinculações ao IsF se situam como primordiais no presente estudo, no capítulo 4 apresento, detalhadamente, as peculiaridades de ambas iniciativas federais, com foco nas análises desenvolvidas.

²⁶ Para dados mais atualizados, verificar convênios listados no site <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional>

²⁷ O presente estudo orienta suas análises a partir da proposição inicial do CsF, o que compreende o período de 2011 a 2015. Foge do escopo desta tese demais atualizações do Programa, especialmente diante das mudanças resultantes da instabilidade política causada pela instauração do processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff, aberto em maio de 2016. Mais informações disponíveis no site <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/home>. Acesso em 21/07/2015.

1.4 POLÍTICA E PLANEJAMENTO LINGÜÍSTICOS: UM PANORAMA

A dinâmica engendrada pela internacionalização do ensino superior brasileiro incide diretamente em atividades que se inserem no escopo da política e do planejamento linguísticos, foco do presente estudo. Assim sendo, esta seção tem por finalidade discorrer acerca de conceitos caros à discussão deste tema, portanto fundamentais para análise do IsF.

A palavra “política” evoca diferentes sentidos. Em inglês, três formas lexicais representam dimensões que se entrelaçam e se influenciam neste campo de interesse: “polity”, “politics” e “policy” (FREY, 2000). O primeiro termo contempla a dimensão institucional, referindo-se à ordem do sistema político, o qual possui uma estrutura político-administrativa e é orientado por um sistema jurídico; “politics” diz respeito à dimensão do processo político, às negociações de natureza comumente conflituosa, especialmente no que tange à tomada de decisões e à determinação de objetivos, o “jogo político”. Já “policy” abrange a dimensão material, ou seja, se refere aos conteúdos concretos que emergem das negociações, como por exemplo, a configuração dos programas políticos, a elaboração de leis que interferem direta e explicitamente na vida dos cidadãos, contemplando o que se chama de políticas públicas (GARCEZ, 2013).

Para o presente estudo, elementos relativos às duas últimas dimensões, processual e material, serão consideradas mais pontualmente, sem, no entanto, que seja necessário marcar a separação entre ambas, uma vez que são tomadas de maneira inter-relacionada. Isso porque políticas são sempre incompletas, na medida em que se constituem nas práticas locais (BALL, 1994) e, portanto, organizam-se sempre no devir das interações entre o que se propõe e o que se implementa, dependendo diretamente das variadas interpretações e contingências situadas e dos aspectos a serem considerados em suas análises como um processo cíclico.

A política e o planejamento linguísticos caracterizam-se por ser um binômio que se refere, respectivamente, a proposições que atuam sobre as relações entre língua e sociedade, e à implementação dessas proposições (CALVET, 2007, p.11). Diferentes autores já problematizaram as ligações entre a política e o planejamento neste campo de interesse, visando estabelecer como ou se há uma relação de anterioridade e/ou hierarquia entre os dois elementos (DARQUENNES, 2013; FETTES, 1997; HORNBERGER, 2006; RICENTO,

2000; SCHIFFMAN, 1996). Considerando que não se tenha chegado a uma resposta definitiva, compreendo que ambas as dimensões compõem-se de modo inter-relacionado. Portanto, doravante irei adotar o termo política linguística (PL) de forma abrangente para tratar do escopo deste estudo, apenas diferenciando política e planejamento quando tal distinção for necessária.

As práticas de intervenção sobre as línguas parecem ser tão antigas quanto a própria humanidade, entretanto a compreensão e a sistematização destes processos são relativamente recentes, datando da segunda metade do século XX (CALVET, 2007). Um marco para o estabelecimento de estudos dessa natureza é o surgimento da sociolinguística, quase que no mesmo período (CALVET, 2002). Isso porque os referenciais trazidos por esta nova ciência possibilitaram reflexões acerca das relações entre língua e sociedade, de modo a contribuir para o estudo de situações e contextos em que ocorrem os problemas de que se ocupa a PL.

De acordo com Ricento (2000, 2006a), um breve panorama histórico dos estudos da PL pode ser concebido em três fases. A primeira fase se deu entre os anos de 1950 a 1960, quando a PL surge como um ramo da sociolinguística, e linguistas ocidentais bem treinados na perspectiva descritiva se envolveram com as novas nações da África, América do Sul e Ásia no desenvolvimento de gramáticas, sistemas escritos e dicionários para as línguas locais. Eram profissionais ávidos por dados das línguas ainda não estudadas que concebiam seu trabalho de modo apolítico e técnico, ideologicamente neutro, considerando as línguas fora de seus contextos sócio-histórico-culturais.

Neste período, o grande foco residia na modernização dos países em uma perspectiva fortemente influenciada pela visão ocidental, o que significava a unificação nacional por meio da língua, geralmente instituindo uma diglossia estável: utilização de uma língua europeia majoritária (geralmente inglês ou francês) para domínios formais e especializados, e a utilização de línguas locais para as demais funções. Tais procedimentos acabavam por servir aos interesses econômicos do Ocidente, mantendo assim a dominação europeia, mesmo em um contexto de descolonização, de modo que ainda hoje se perpetua uma estratificação por meio dos diferentes *status* atribuídos às línguas dos períodos coloniais.

A segunda fase ocorreu entre os anos de 1970 a 1980, marcada pelo reconhecimento das falhas do período anterior. Neste momento, as estruturas socioeconômicas e políticas foram caracterizadas por alguns pelo termo “neocolonial”, porque

nesta época, ao invés do florescer de uma democracia, observou-se a crescente dependência dos países em desenvolvimento de suas antigas metrópoles.

No campo da PL percebeu-se que os modelos anteriores eram falhos, justamente por terem sido caracterizados por uma perspectiva descritiva pretensamente neutra, o que ocasionou a proteção dos interesses econômicos dominantes. A partir disso, os linguistas passaram se interessar pelo papel desempenhado pelas línguas na reprodução social e econômica das desigualdades, por meio da influência de teorias críticas e pós-modernas. Assim, alguns dos pressupostos defendidos nos estudos iniciais da PL passaram a ser questionados. Começam a ser problematizados conceitos-chave, tais como “falante nativo”, “língua materna”, “competência linguística”, pois estes se demonstraram inadequados para lidar com contextos complexos de contato linguístico.

Os objetivos mudaram de foco em relação à fase anterior: ao invés de preocuparem-se com a padronização e a modernização, os pesquisadores enfocaram os efeitos dos fatores sociais, econômicos e políticos das línguas de contato. Assim os linguistas saíram de um paradigma positivista para um paradigma mais crítico, considerando que o uso da linguagem reflete e de fato influencia as desigualdades dos contextos sócio-históricos.

A terceira fase constitui o período que se inicia nos anos 1990 e se mantém até os dias atuais. Ricento (2000) aponta que se trata de uma etapa ainda difícil de ser caracterizada, mas que já é possível identificar temas e trajetórias relevantes para este momento. Aspectos marcantes da contemporaneidade – tais como, a migração massiva de populações, reivindicações de identidades (e de línguas) étnicas nacionais, extinção da União Soviética, independência de colônias, bem como a criação de coalizões regionais, como a União Europeia - sob a égide das mudanças trazidas tanto pela globalização quanto pelo capitalismo, estão diretamente implicadas nos desenvolvimentos da PL de hoje.

A reconfiguração do Estado-Nação segundo o modelo de governança coloca em destaque os diferentes atores que agem no cenário político e, por consequência, os diferentes anseios mobilizados por estes na atualidade. Os encaminhamentos propostos por ações no âmbito da PL se demonstram cada vez mais articuladas com variadas instâncias políticas, de modo a promover interesses para além dos contextos locais. O foco centra-se nas práticas e técnicas cotidianas que mobilizam políticas e ideologias, as quais informam perspectivas particulares de sociedade sobre diferentes questões envolvendo a linguagem, de modo que as pesquisas da área têm se configurado como etnografias sobre as PL (RICENTO,

2010; RICENTO; JOHNSON, 2013). Ou seja, recebem destaque os modos como os diferentes atores percebem e agem acerca das questões relativas às línguas.

Nesta tendência ganham notoriedade estudos sobre PL que incidem sobre fenômeno da difusão do inglês (RICENTO, 2015) – o qual já superou a vinculação restrita a determinados países – em contrapeso com movimentos que enfocam o que alguns estudiosos denominam “genocídio linguístico”, ou seja, o desaparecimento de determinadas línguas (SKUTNABB-KANGAS, 2000). De modo geral, o que se evidencia é que os percursos seguidos extrapolam os limites do Estado-Nação, em consonância com os diferentes processos engendrados na/pela globalização.

Diante de tais características, é possível traçar um paralelo entre o trabalho desempenhado pelas PL nesta fase mais recente, com a perspectiva de glocalização do processo de globalização (ROBERTSON, 1995). Tanto as PL quanto os estudos desenvolvidos neste campo de interesse parecem situar-se na tensão entre uma possível homogeneização linguística, notadamente liderada pelo inglês, e uma hibridização marcada por fenômenos que podem ser concebidos por diferentes perspectivas: inglês como língua franca (GIMENEZ, 2015; JENKINS, 2000, 2015; SEIDLHOFER, 2011a), práticas transidiomáticas ou translíngues (JACQUEMET, 2005; CANAGARAJAH; LIYANAGE, 2012; GARCIA; WEI, 2014); pelo pluri/multilinguismo (CANAGARAJAH; LYANAGE, 2012); e/ou pelo surgimento de novas variantes locais, especialmente em contato com o inglês (KACHRU; KACHRU; NELSON, 2006). As tendências expressas por tais direcionamentos baseiam-se, fundamentalmente, nas ideias e crenças que se tem sobre língua e sobre como se concebe a homogeneidade e a heterogeneidade em tempos de superdiversidade²⁸ (BLOMMAERT, 2013). Isto é, trata-se de encaminhamentos que não são neutros, pois estão sustentados por ideologias que potencialmente podem orientar a formulação e a implementação de PLs, aspecto que tem ganhado notoriedade nos estudos da área (DARQUENNES, 2013), e que será explorado na presente pesquisa.

De modo a articular os diferentes interesses que sustentam as ideologias que subjazem às PL, podemos identificar diferentes dimensões, as quais têm sido

²⁸ Superdiversidade diz respeito às mudanças ocorridas devido à intensificação nos processos de migração ao redor do mundo, o que tem acarretado um aprofundamento da diversidade em termos de aspectos sociais e culturais, principalmente nos grandes centros urbanos (BLOMMAERT, 2013).

tradicionalmente explicadas a partir de três tipos específicos de planejamentos linguísticos: *corpus*, *status* e aquisição.

O planejamento sobre o *corpus* de uma língua objetiva empreender esforços relacionados à adequação da forma ou estrutura da mesma. Podem estar relacionados à fixação de uma escrita para uma língua ágrafa, à proteção de um idioma em relação à “invasão” de estrangeirismos, à padronização, dentre outros focos específicos. Como um exemplo de PL que se volta ao planejamento do *corpus*, temos as intervenções no léxico e na ortografia do francês (CALVET, 2007). Principalmente por meio de textos legislativos e instituições oficiais, como a Academia Francesa e a Delegação Geral para a Língua Francesa, há interferência no campo da terminologia do idioma. As origens destas iniciativas datam da década de 1960, quando a França observou o declínio do prestígio do seu idioma frente ao avanço do inglês, no mundo Pós-Segunda Guerra Mundial, compondo assim o movimento denominado Francofonia (RAJAGOPALAN, 2005), de modo que as atividades do planejamento representam, ainda hoje, uma PL que expressa uma rede de ações que busca preservar e/ou instaurar a hegemonia francesa no cenário mundial. Como exemplo de ações que compõem o planejamento linguístico conduzido pelos atores deste movimento, tem-se, em 1994, a criação do “Dicionário dos Termos Oficiais da Língua Francesa”, o qual apresenta um conjunto de termos aprovados pelos decretos oficiais, de modo a evitar empréstimos linguísticos, principalmente oriundos do inglês.

No que se refere ao contexto brasileiro, é possível mencionar outro exemplo de planejamento que propõe objetivos voltados ao *corpus*: o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990 (AO90). Trata-se de um termo assinado por todos os países de língua oficial portuguesa, somente não ratificado por Angola e Moçambique, que visava entrar em vigor no Brasil, a partir de 2009, e em Portugal, a partir de 2011 (OLIVEIRA, 2013b). A justificativa política que subjaz a tal ação advoga por uma normatização convergente que supere o modelo de gestão nacional que ainda vigora, sendo que os Membros do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (ILLP) propõem a realização de um trabalho compartilhado, multilateral e internacional, o qual “otimiza o investimento e reparte os lucros” (OLIVEIRA, 2013b, p. 425) que o idioma pode mobilizar. A unificação por meio da adoção/imposição de uma variedade evidencia a existência de um mercado linguístico no qual uma língua ou uma variedade específica se impõe sobre as demais, criando, assim, níveis de hierarquização, e, por consequência, valorização entre as mesmas (BOURDIEU, 1996).

O que se observa, neste exemplo, é a dificuldade de se regular uma língua “sob decreto”, pois não é possível saber como as proposições apresentadas por uma PL que atua sobre o *corpus* serão recebidas pelos usuários das línguas. Há que se reconhecer o contexto sócio-histórico-cultural em que se situa, bem como que interesses visam promover (CALVET, 2007). Diante de diferentes reações – que vão desde as articulações políticas entre os países signatários, até a efetiva adoção ou resistência dos usuários perante as mudanças – já ocorreram algumas prorrogações para que Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa entrasse em vigor. No Brasil, o decreto mais recente sobre o tema transferiu a vigência para 2016, enquanto que em Portugal, ambas as normas deveriam ser aceitas até 2015, e em Cabo Verde, até 2019 (LEITÃO; SOUZA, 2014).

Já o planejamento sobre o *status* empreende esforços voltados para as funções sociais que diferentes línguas exercem em uma determinada comunidade discursiva. Um exemplo de proposta que contempla tal objetivo pode ser observado no bloco econômico composto pelos países que formam a União Europeia (UE). As línguas oficiais da comunidade são todas as línguas dos países membros, o que atualmente compõe um total de 24 idiomas (alemão, búlgaro, checo, croata, dinamarquês, eslovaco, esloveno, espanhol, estônio, finlandês, francês, grego, húngaro, inglês, irlandês, italiano, letão, lituano, maltês, neerlandês, polaco, português, romeno e sueco)²⁹, de modo que, seja do ponto de vista técnico ou político, torna-se inviável utilizar todas como línguas de trabalho na organização (CALVET, 2007). Sendo esta uma instituição que advoga pelo multilinguismo, ou diversidade linguística (RAJAGOPALAN, 2005), são necessárias ações que prezem por tal princípio, ao mesmo tempo que impeçam o avanço da hegemonia do inglês no contexto europeu.

Para compreender o planejamento voltado para o *status* na EU, é indispensável compreender como o bloco conceitua a noção de multilinguismo. As diretrizes que orientam o planejamento podem ser identificadas, por exemplo, em documentos como “Estratégia de Lisboa” (EUROPEAN COUNCIL, 2000) ou em sua reedição “Europa 2020” (EUROPEAN COUNCIL, 2010). Até a publicação do “Novo Quadro Estratégico para o Multilinguismo” (EUROPEAN COMMISSION, 2005, p. 3), os documentos não apresentavam uma definição clara para o conceito, que passou a ser definido como “tanto a habilidade que a pessoa tem de usar diversas línguas quanto à coexistência de diferentes comunidades

²⁹ Informações disponíveis em http://europa.eu/pol/mult/index_pt.htm. Acesso em 02/09/2015.

linguísticas em uma área geográfica³⁰”. As menções ao termo e a definição surgem numa dimensão voltada às delimitações do bloco, e atrelam-se fortemente às possibilidades de desenvolvimento econômico da UE no contexto global – considerando o conhecimento de línguas como habilidades desejáveis aos indivíduos, em prol do crescimento dos países membros. Entretanto, por mais que os documentos tenham apresentado novas conceituações do termo, é possível reconhecer que o planejamento de *status* que defende a igualdade entre as diferentes línguas, não tem sido efetivado na prática na EU (KRZYZANOWSKI; WODAK, 2011).

Conforme pontua House (2003), a política humanista multilíngue da UE seria uma ilusão, pois além de indicar apenas uma língua para cada Estado-membro, negligenciando os direitos das minorias linguísticas, o relato de Koskinen (2000) problematiza o trabalho realizado pelo departamento de tradução da UE, o maior do mundo. Suspeita-se que os textos transpostos para as demais línguas, frequentemente não são lidos e que devido a questionamentos acerca da qualidade deste trabalho, muitos optam por ler as versões em inglês, de modo que caberia ao departamento apenas garantir que as traduções existam devido ao seu valor simbólico e político.

Visando facilitar o trabalho nas instituições, órgãos como o Banco Central Europeu em Frankfurt, têm utilizado exclusivamente a língua inglesa para comunicação interna e externa (VAN ELS, 2005). Além disso, existem evidências que apontam para o crescimento da utilização do inglês como meio de instrução no ensino europeu (DALTON-PUFFER, 2007). Relatórios sobre o ensino de línguas no continente apontaram que mais de 90% dos estudantes aprendem inglês, seja de forma optativa ou compulsória (EURYDICE, 2008); que esta é a língua mais extensamente ensinada na educação primária em cerca de 50% dos países da UE; e que aproximadamente 80% dos estudantes (exceto na França, com 60%) acreditam ser este o idioma mais útil para o seu futuro em termos de educação e trabalho, do que qualquer outra língua estrangeira (LE) (EURYDICE, 2012).

Pautando-se em dados dessa natureza, Seidlhofer (2011b) aponta que a tendência de dissonância entre o planejamento linguístico e a expansão do inglês na UE baseia-se na persistência da mentalidade que concebe a língua e a cultura de modo indissociável, atrelado à ideia de Nação, princípios incoerentes ao modelo supranacional do

³⁰ “both a person's ability to use several languages and the co-existence of different language communities in one geographical area”.

bloco. Para superar estas inconsistências, seria necessário redefinir o conceito de língua, em especial mediante o papel de língua franca desempenhado pelo inglês no contexto da globalização, sendo esta entendida como uma apropriação feita pelos diferentes usuários do idioma, de modo a desvincular-se das limitações ligadas aos países em que o idioma é língua materna (SEIDLHOFER, 2011a).

Além de contemplar o *corpus* e o *status*, a discussão sobre a orientação do planejamento linguístico é ampliada a partir das considerações acerca das ações voltadas para aquisição das línguas (COOPER, 1989; HORNBERGER, 2006). Tal perspectiva empreende esforços que incidem sobre os usuários das línguas por meio da criação ou melhoria de oportunidades ou incentivos à aprendizagem dos idiomas. Como exemplo deste tipo de planejamento, temos no contexto brasileiro a Lei 11.161/2005 que determina a oferta obrigatória, com matrícula facultativa, de aulas de Espanhol para turmas de Ensino Médio da rede pública, sendo opcional às turmas de Ensino Fundamental II. A lei deveria ser cumprida pelo sistema de ensino no prazo de 5 anos, a partir de sua publicação. De acordo com o estudo de Sachs (2011), apesar de legislar de forma a garantir certa vantagem ao espanhol diante do ensino das demais LEs no Brasil, o que se observou – e se observa ainda hoje - foi que o idioma não conseguiu um maior espaço nos currículos da Educação Básica do país.

A lei parece não ter tido “efeito”, pois a importância de um idioma para sua inserção no currículo escolar se coloca muito mais por valorações construídas pelas comunidades do que pela imposição de uma lei. Além disso, seriam necessários demais mecanismos – como, por exemplo, a realização de concursos públicos para professores, incentivo à licenciatura na área, dentre demais questões estruturais - que pudessem viabilizar a ampliação do ensino de Espanhol no Brasil. Apesar das limitações da proposta, Sachs (2011) destaca a relevância de diferentes fatores contextuais dos quais emerge a lei, tais como a dimensão política (a criação do Mercosul e os imperativos de acordos firmados pelo bloco), econômica (instalação de grandes empresas espanholas no país) e cultural (atrelada tanto às demandas das regiões de fronteira, quanto pelo trabalho de difusão empreendido por órgãos, como o Instituto Camões).

Diante das três principais orientações que as propostas empreendidas no campo das PL podem adotar, podemos reconhecer que, apesar de suas delimitações auxiliarem na compreensão de seus objetivos, todas acabam por atuar de maneira inter-relacionada. Ou seja, facilmente podemos observar que, ao deliberar sobre o *corpus*, um

conjunto de recomendações planejadas provavelmente trará desdobramentos sobre o *status* e o ensino, como é o caso do AO90; ou atuando sobre o *status*, será possível incidir sobre o ensino, como no contexto da UE; ou agindo sobre o ensino, haverá consequências sobre o *status*, como na lei do Espanhol, e assim por diante.

Apesar de identificarmos certos descompassos entre o aparato legal das PL e as práticas exercidas nos diferentes contextos de uso das línguas, o que não se deve perder de vista são as prioridades elencadas pelas propostas e para quais caminhos elas direcionam determinada política – por mais que as estradas não sejam adequadamente pavimentadas para o percurso. Tanto a elaboração quanto a análise de uma PL demandam consciência crítica, uma vez que as línguas desempenham papéis relevantes nas lutas por poder e dominação entre grupos (HORNBERGER, 2006), o que é possível observar não somente por meio das orientações oficiais originárias das esferas governamentais.

Considerando os variados âmbitos dos quais as diferentes políticas podem emergir, é comum encontrarmos as denominações *top-down* e *bottom-up*. Segundo Duarte e Cardoso (2012), de maneira geral as políticas de natureza *top-down* têm a predominância do papel do Estado em sua proposição, enquanto que as políticas *bottom-up* consideram a interação dos diferentes indivíduos da sociedade em seu desenvolvimento.

Tratando especificamente das PL, Shohamy (2006) complementa essa distinção ao indicar que a natureza *top-down* é oriunda de decisões governamentais e políticas públicas. Geralmente seguem um método impositivo que pode ser interpretado como uma maneira autoritária de elaborar políticas, bem como uma forma de dominação social e política. Já as iniciativas da perspectiva na *bottom-up* podem emergir de diferentes grupos compostos por atores sociais autônomos que representam variados domínios da sociedade, de modo a resistir, protestar ou negociar acerca de alternativas políticas impostas. As tensões entre as duas tendências evidenciam as arenas de batalhas entre/sobre as línguas, o que a autora denomina nos termos de implementação ou políticas *de facto*.

Além destes caminhos seguidos, é possível reconhecer que as PL podem estar presentes em dimensões implícita e explícita. Shohamy (2006), dialogando com os estudos de Schiffman (1996, 2003), afirma que em alguns contextos as PL são formalizadas explicitamente, por meio de documentos, tais como leis e declarações que nomeiam certas línguas como “oficial” ou “nacional”, estabelecem currículos escolares, bem como testes e aspectos da norma padrão de um idioma, por exemplo. Em outros contextos, as PL não são

formalizadas explicitamente, sendo informais, reconhecidas implicitamente por meio da observação das práticas *de facto*, sendo, portanto mais sutis. Estas PL são mais dificilmente detectadas ao olhar público, de modo que a dimensão implícita muitas vezes acaba sendo ignorada na compreensão e nos estudos das PL (SCHIFFMAN, 2003).

Para a compreensão das PL no presente estudo, são relevantes as contribuições de Ball (1994) e Mainardes (2006) sobre a materialização formal e explícita das políticas educacionais como *readerly* ou *writerly*. Segundo esta perspectiva de análise, determinadas políticas são, respectivamente, mais fechadas e impositivas, enquanto outras podem ser mais abertas e flexíveis à interpretação daqueles que irão implementá-las. Estes são estilos de textos políticos caracterizados por Roland Barthes, sendo o primeiro de natureza prescritiva, que limita o engajamento do leitor, de modo que o segundo encoraja-o a ser coautor do texto, permitindo que interprete criativa e ativamente os documentos (MAINARDES, 2006).

Tais reflexões são relevantes, especialmente pelo fato de que considero que exista uma relação direta, até mesmo uma espécie de sobreposição, entre o que se concebe como PL e política educacional, haja vista os mecanismos que podem ser adotados para a sua execução. Conforme a perspectiva de análise de Shohamy (2006), as ideologias que sustentam as PL são mobilizadas por meio de diferentes dispositivos, que podem ser reconhecidos de maneira implícita ou explícita, sendo estes classificados como: a) leis e regulamentações; b) políticas educacionais para ensino de línguas; c) testes; e d) as línguas no espaço público.

Comumente os mecanismos no âmbito das **leis e das regulamentações** seguem uma tendência *top-down*, haja vista a autoridade e a infraestrutura que governos e demais instituições oficiais possuem para implementá-las. Entretanto, diferentes grupos, tais como os religiosos, podem instaurar orientações para contextos mais específicos, ou até mesmo podem gerar pressões no sentido contrário, como no caso dos surdos (PICONI, 2015). Tais dispositivos podem se manifestar por meio de leis linguísticas, pela atribuição das condições de oficial e/ou nacional a determinadas línguas ou práticas, pelos processos de padronização linguística, pela composição de academias de línguas, bem como por meio das leis de atribuição de cidadania. Apesar de assumirem uma materialidade bastante concreta, os impactos destes mecanismos são fortemente desafiados nos contextos de práticas.

Para Shohamy (2007), as PL estão inseridas em uma agenda nacional mais ampla, a qual incide em diferentes âmbitos da política de um país, de modo que as **políticas**

educacionais para ensino de línguas (PEEL) surgem de modo subordinado às PL. Diante dos processos engendrados na/pela globalização, considerando o modelo de governança, a ideia de subordinação nem sempre explica as relações entre as PL e as PEEL, sendo que a dinâmica entre estas esferas pode se dar forma mais fluida, organizando-se mais em intersecções entre as diferentes políticas (educacional, econômica, de saúde, de meio ambiente, entre muitas), do que em um padrão hierarquizado. Pontualmente, podemos compreender que as PEEL dialogam com as PL voltadas para a aquisição, conforme mencionado anteriormente, pois tratam das decisões relativas às línguas nos contextos formais de ensino e aprendizagem, tais como escolas e universidades. No que tange ao IsF, a análise das ações implementadas por meio dos cursos presenciais e da plataforma online de aprendizagem irão nos apontar como se delinea a PEEL no processo de internacionalização do ensino superior do Brasil.

Os **testes de língua** configuram-se como outro mecanismo que materializa as PL, sendo um dispositivo fundamental na compreensão do IsF, neste estudo. Por mais que a adoção e a composição de um teste seja pública e amplamente conhecida em uma PL – como se dá pela opção pelo TOEFL-ITP no IsF – este é considerado um tipo de mecanismo implícito, pois os seus impactos geralmente não são conhecidos pelo público que é testado. Com uma forte tendência de promover a padronização e penalizar a diversidade linguística, os testes de língua são tradicionalmente utilizados como instrumento de (não) acesso a benefícios – tais como bolsas de estudo – e como forma de orientar as tomadas de decisão em relação às PEEL (SHOHAMY, 2006, 2007). A este respeito, considera-se que os testes apresentam potencial efeito retroativo no processo de ensino e aprendizagem (QUEVEDO-CAMARGO, 2014), pois seus resultados podem incidir em consequências, como por exemplo, práticas limitadas ao “ensinar para o teste”, de modo a negligenciar que aprender línguas configura-se como um longo processo.

A manifestação de uma PL também pode ser reconhecida por meio dos **mecanismos de linguagem no espaço público**, sendo estes quaisquer itens linguísticos expostos às pessoas de modo público, tais como em sinalizações em ruas, lojas, escolas ou demais recursos utilizados pela mídia. Tais dispositivos transmitem mensagens, intencionais ou não, que podem manipular ou impor aspectos das PL. Trata-se de dispositivos simbólicos que corroboram a construção de ideologias acerca das línguas, especialmente na forma de atribuição de valores e de construção de identidades (SHOHAMY, 2006), o que muitas vezes ocorre de forma oposta ao que está explicitamente proposto em uma determinada PL. Tais

evidências na análise do IsF poderão ser identificadas neste estudo, especialmente pelos recursos linguísticos utilizados no conjunto de textos analisados.

1.4.1 A pesquisa em Política Linguística

Como uma área de investigação, a PL é um campo em ascensão dentro dos estudos da linguística aplicada, que se apoia em contribuições de diferentes perspectivas disciplinares, tais como a sociolinguística, a antropologia, a economia, a ciência política, dentre outras (DARQUENNES, 2013; RICENTO, 2006a).

Neste, como nos demais ramos de investigação nas ciências sociais e humanas, a objetividade na pesquisa é concebida como algo impossível. O papel da pesquisa em PL tem a ver com demonstrações empíricas e conceituais sobre benefícios sociais ou sobre os custos de determinadas políticas, de modo a analisar os efeitos das opções que delas decorrem. Para tanto, fundamentalmente a pesquisa em PL deve compilar dados que possuam representatividade e profundidade, de modo a estabelecer um relativo grau de clareza e coerência entre os referenciais teóricos e conceituais adotados (RICENTO, 2006a).

Desde os seus primórdios, a relação entre a investigação sobre PL e o fazer PL constitui-se em uma linha muito tênue (CIBULKA, 1995; RICENTO, 2000). Tal aspecto é ainda mais marcante na fase atual da perspectiva, que segundo Darquennes (2013) vivencia uma espécie de “virada pragmática”, uma vez que o trabalho do pesquisador das PL passa a tratar dos diferentes tipos de atividades relativos a este campo do saber. Dessa maneira, pesquisadores deixam de ser meros observadores e passam a pautar os impactos que seus estudos podem trazer para o desenvolvimento das PL, e, por consequência, da sociedade no que tange aos papéis desempenhados pelas línguas.

Por mais que existam argumentos que evidenciem que o conhecimento possuído por especialistas da linguagem não os coloca em condição de privilégio em relação a qualquer cidadão nas discussões sobre as questões da PL, pois, em um sistema democrático todos têm o direito de expressar seu posicionamento acerca de temas que dizem respeito à sociedade de maneira ampla (RAJAGOPALAN, 2013), ao reconhecer que o ofício do pesquisador é permeado por aspectos políticos – identificados tanto pelo que é expresso ou silenciado, a partir do escopo dos estudos e do posicionamento do especialista -

endosso o reconhecimento do papel político que linguistas aplicados e suas pesquisas potencialmente podem desempenhar, em especial no âmbito dos estudos das PL.

Os estudiosos podem assumir diferentes papéis nessa relação entre pesquisar e fazer política de modo a desempenhar uma atuação mais pragmática no que tange às implicações sociais das PL. A disseminação de ideias por meio de publicações e aulas, muitas vezes tem impacto indireto na sociedade. Além disso, é de grande importância que linguistas capacitados ocupem espaços nas esferas institucionalizadas, relacionadas a setores governamentais, tais como entidades de classe, além de participarem dos debates públicos acerca do tema (DARQUENNES, 2013; GARCEZ, 2004, 2013).

Diferentes modelos teóricos podem ser adotados para explicar o papel da linguagem e das PL na formação das sociedades, mundo afora (RICENTO, 2006a). Tendo em vista o direcionamento das análises desta tese, considero que a pesquisa crítica em PL, a qual tem bases na teoria crítica, é a abordagem que mais se adequa à compreensão da difusão/desterritorialização que caracteriza a língua inglesa na contemporaneidade e, por consequência contribui, significativamente, com o estudo das ideologias linguísticas subjacentes ao IsF.

O paradigma de pesquisa denominado Política Linguística Crítica (PLC) constitui-se como um campo crescente da linguística aplicada crítica, vinculada à análise do discurso, aos estudos do letramento crítico e à pedagogia crítica. O aspecto crítico da pesquisa, nesta perspectiva, assume três significados inter-relacionados: diferencia-se das abordagens tradicionais; anseia por mudança social; e tem influências da Teoria Crítica (TOLLEFSON, 2006). Considerando estes pressupostos, o presente estudo insere-se nesta linha de investigação.

As contribuições da Teoria Crítica para este paradigma têm a ver com as análises dos processos em que sistemas de desigualdade social são criados e sustentados. A partir da noção marxista de que classes socioeconômicas têm interesses fundamentalmente incompatíveis, pesquisadores desta abordagem veem o mundo composto por grupos dominantes que geralmente controlam o Estado e os grupos oprimidos. A luta é pré-requisito para a justiça social (TOLLEFSON, 2006).

A pesquisa desenvolvida no campo da PLC centra-se em algumas categorias estruturais dentre as quais destaco a hegemonia e a ideologia. De acordo com Gramsci (1988), práticas hegemônicas são práticas institucionais que asseguram que o poder permaneça nas mãos de poucos. Para exemplificar esta categoria, Tollefson (2006) cita a pesquisa de

Ramanathan (1999) que explora como práticas educacionais institucionais na Índia, que mantém o inglês fora do alcance da população de baixa renda, apesar da existência de um discurso de oportunidade de acesso ao inglês nas escolas do país. Já o termo ideologia, categoria tratada pormenorizadamente no próximo capítulo, refere-se a crenças e pressupostos (in)conscientes que são naturalizados e por consequência, contribuem para a hegemonia.

Neste sentido, o presente estudo se insere no paradigma de pesquisa da PLC, de modo a analisar o Programa IsF, especialmente no que tange às ideologias da língua inglesa subjacentes aos contextos de realização do Programa Federal.

2 ISF COMO UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA: SITUANDO PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O presente capítulo visa discorrer acerca de dois referenciais teórico-metodológicos que servirão de subsídios para a investigação do ISF como uma PL: a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) e a Análise de Discurso Crítica (ADC). O entrelaçamento destas duas perspectivas se justifica pelas possibilidades de relações que se estabelecem entre os estudos de políticas públicas e os estudos da linguagem.

2.1 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

Considerando a complexidade que caracteriza a elaboração e a implementação de diferentes políticas públicas, para a análise do ISF recorro à Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), conforme proposto por Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994) e discutido por Mainardes (2006) e Sachs (2011). Tal arcabouço oferece ferramentas que auxiliam na reflexão acerca da dinâmica entre as diferentes dimensões em que as políticas se constituem. De acordo com esta abordagem, uma política se desenvolve em um ciclo contínuo, composto por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse em que se desenvolvem disputas e embates.

O contexto de influência configura-se como a dimensão em que diversos grupos sociais constroem os seus discursos e entram em embate, a fim de influenciar a definição das políticas de modo alinhado a seus interesses. Neste contexto estão representadas, de forma assimétrica, as vozes das entidades de classes, de membros do governo, da comunidade científica, além de outras vozes que representam os atores do processo legislativo (SACHS, 2011). Os discursos e ideologias são legitimados neste contexto e servem de base para a formulação das políticas, de modo que os meios de comunicação social são um elemento importante para a divulgação destes aspectos que podem ser apoiados ou desafiados nas arenas públicas. No caso das PL, discursos provenientes de órgãos multilaterais como, por exemplo, o Instituto Cervantes e o *British Council*, podem representar forças de influência, neste contexto.

No contexto de produção de textos, como o próprio nome revela, são elaborados os textos que indicam e normatizam a política pretendida, podendo estes ser constituídos nas modalidades oral ou escrita (SACHS, 2011). No âmbito educacional, podemos destacar que é neste contexto que se inserem os parâmetros, diretrizes, orientações, leis, decretos, instruções ou vídeos institucionais que se configuram como textos políticos, mecanismos da PL denominados como lei e regulamentações (SHOHAMY, 2006). Os textos políticos geralmente são articulados com o uso da linguagem de interesse público mais geral, de modo que estes representam, portanto, a política de governo e/ou Estado em sua oficialidade, configurando-se como resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam nos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações desta (MAINARDES, 2006).

Já o contexto de prática é aquele em que as políticas são interpretadas e recriadas. Ou seja, os sujeitos que lidam com a leitura e implementação dos textos políticos, fazem suas interpretações e atribuição de significados, de acordo com as suas visões de mundo. No âmbito educacional, estes sujeitos são representados pelos profissionais que atuam nas escolas, os quais podem rejeitar, recriar ou até não compreender o texto político (BALL, 1994). Dessa forma, os autores dos textos políticos não podem controlar as interpretações de seus textos, isto é, “se os textos políticos não surgem prontos, tampouco a interpretação deles ocorre de forma objetiva para ser posta em prática nas instituições escolares” (SACHS, 2011, p. 17).

Deve-se destacar que estes três contextos não são independentes, portanto não representam etapas lineares da elaboração ou de análise de uma política. Pelo contrário, a análise destas dimensões se complementam na busca do entendimento de uma determinada política. Para a análise do IsF no presente estudo, o entrelaçamento destas três dimensões contribui para compreensão da política como texto e como discurso proposta pela ACP (BALL, 1994).

Como discurso, as políticas não se reduzem às noções de linguagem ou pronunciamentos, mas são concebidas como práticas que sistematicamente formam os objetos sobre as quais falam (BALL, 1994). No que tange à materialidade textual, os textos são concebidos como artefatos culturais primariamente linguísticos, orais ou escritos, os quais podem também ser compostos por outras formas multissemióticas em que os discursos se manifestam (FAIRCLOUGH, 1995).

Os discursos não identificam os objetos, mas os constituem de modo a ocultar sua própria invenção, são “práticas que sistematicamente formam os objetos sobre os quais falam”³¹ (FOUCAULT, 1972, p. 38). Nos termos de Fairclough (2003), “discurso” refere-se ao substantivo abstrato que abrange um domínio de afirmações ou representações. Já como substantivo concreto, contável (“discursos”), diz respeito a maneiras de representar aspectos do mundo – os processos, relações e estruturas do mundo material, o mundo mental dos pensamentos, sensações, crenças, etc. e o mundo social. Para Fairclough (2003, p. 124):

Discursos não apenas representam o mundo como ele é (ou melhor, como ele parece ser), eles são também projetivos, imaginários, representando mundos possíveis os quais são diferentes do mundo de fato, e ligados a projetos de mudanças do mundo em direções particulares.³²

Nesse sentido, os efeitos de uma política são primeiramente discursivos, pois o discurso exerce o poder de produzir verdades (BALL, 1994). O poder está implícito nas práticas sociais cotidianas, portanto, nos discursos. De acordo com Foucault (1977b), o poder é exercido por indivíduos ou instituições. Trata-se de uma prática social realizada em determinados contextos históricos que se constitui como uma matriz geral de forças que tem caráter relacional, o que significa dizer que o poder está difuso por toda estrutura social (SOUZA, 2011). Por mais que as relações de poder possam ser concebidas a partir dos polos centro-periferia – na análise política colocando-se o Estado como centro e as diferentes instituições tais como a família, a polícia e a escola como periféricas – é possível compreender que o poder não se orienta de forma unidirecional. Portanto, o poder é compreendido não apenas no sentido repressor, mas também possui acepção produtiva, pois transita em relações dialéticas de resistência e aceitação. De acordo com Meurer (2005, p. 93), “no mundo contemporâneo o poder não tende a ser imposto por coerção, pela força, incluindo punições públicas, como era o caso em tempos passados”. Assim, os atores e instituições que exercem poder em certo contexto buscam fazê-lo essencialmente pelo discurso, pois é por meio das alianças que se procura alcançar a hegemonia ideológica, aspecto a ser tratado mais adiante.

Sendo exercido por meio de diferentes práticas, dentre elas os discursos, o poder constitui-se como elemento determinante dentro da compreensão da política, uma

³¹ “practices that systematically form the objects of which they speak”.

³² “Discourses not only represent the world as it is (or rather is seen to be), they are also projective, imaginaries, representing possible worlds which are different from the actual world, and tied in to projects to change the world in particular directions”.

vez que esta se constrói discursivamente, de modo a expressar a(s) ideologia(s) que preza(m) pela manutenção das relações de dominação em determinados contextos sociais (THOMPSON, 1984), conforme irei detalhar no próximo capítulo.

Alguns estudos já têm utilizado os subsídios da ACP para investigar as PL. Sachs (2011), analisa a obrigatoriedade da oferta de língua espanhola no Ensino Médio no Brasil, a partir deste referencial. Gimenez (2013) reflete sobre a ausência das políticas para ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro, utilizando-se da proposta da ACP. Ambos os trabalhos exploram o potencial desta perspectiva teórico-analítica, de modo a compreender como as trajetórias das PL nos três contextos deste ciclo se articulam de maneira complexa, de modo que se tensionam discursos que visam legitimar e desafiar as ideologias dominantes. Os dois estudos evidenciam como os três contextos da ACP se utilizam da linguagem e dos discursos para ter materialidade, elementos que se constituem como principais dispositivos de análise para compreensão do IsF. Além destes estudos, já é possível encontrar pesquisas específicas em relação ao IsF que têm se apropriado dos pressupostos da ACP para analisar a dinâmica do Programa.

O estudo de Sarmiento e Kirsch (2015) apresenta uma análise centrada mais pontualmente no contexto de prática do NuLi, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de modo a pontuar as implicações para formação de professores de inglês, neste contexto. Por meio da análise de questionários respondidos por 12 professores-bolsistas deste NuLi, os autores concluem que, apesar de a proposição inicial do Programa não delimitar ações específicas para qualificação dos docentes atuantes na iniciativa federal, o IsF cria espaços que podem propiciar a integração das dimensões teórico-práticas da formação de professores de inglês. Outro exemplo é o trabalho de Dorigon (2015) que se apropria do referencial para analisar a criação do Programa, com foco em editais e portarias que norteiam o IsF de modo a evidenciar como diferentes demandas têm sido incorporadas à política. Já o estudo desenvolvido por mim em parceria com minha orientadora (GIMENEZ; PASSONI, 2016) como um levantamento preliminar para realização da presente tese, analisou 31 resumos apresentados em 3 eventos nacionais da área dos estudos da linguagem para explorar quais sentidos os demais pesquisadores têm atribuído ao Programa, nos diferentes contextos de prática. Tal ênfase se justifica pelo fato de que ao materializarem os discursos da comunidade científica, tais estudos têm potencial para exercer influência sobre a política. A análise indica que mesmo antes das atualizações nos

documentos do IsF que incluíram mais evidentemente a formação de professores como um dos objetivos a serem explorados pela iniciativa, a maior parte dos resumos destaca a qualificação docente como uma das ações de maior destaque nos contextos de prática dos NuLis. Por outro lado, observamos como áreas lacunares nas discussões as problemáticas enfrentadas na implementação do Programa, bem como aspectos peculiares ao ensino de inglês no âmbito da internacionalização.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

O referencial da Análise de Discurso Crítica (ADC)³³ oferece suporte a estudos que se ocupam do uso da linguagem com foco nos modos em que o poder transita, de modo a compreender, criticamente, como as desigualdades são constituídas e sustentadas por meio do discurso. A criticidade nesta proposta é orientada por uma abordagem dialética/relacional sobre como os discursos se constituem nas práticas sociais, característica que converge com os propósitos desta investigação.

A ADC é uma abordagem de estudos que tem origem no final da década de 1980 e que essencialmente emergiu com o anseio de analisar as relações estruturais – sejam elas opacas ou transparentes – que sustentam os processos de dominação, discriminação, poder e controle que são manifestadas na/pela linguagem (WODAK, 2001). Inseridos em um campo de investigações concebido como multi/interdisciplinar, os estudos que se identificam sob a denominação da ADC essencialmente recorrem às teorias linguísticas e sociais para construir suas análises (BLOMMAERT, 2005; KHOSRAVINIK, 2010).

Como uma rede de pesquisadores, a ADC se formalizou em um simpósio na Universidade de Amsterdam, em janeiro de 1991, o qual contou com a presença de pesquisadores como Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak que durante dois dias discutiram suas diferentes perspectivas e métodos de análise (WODAK, 2001). As pesquisas que compõem o variado repertório da ADC refletem as

³³ A respeito das diferenciações entre a adoção do termo Análise de Discurso Crítica (ADC) em detrimento de Análise Crítica do Discurso (ACD), retomo a explicação de Magalhães (2005) de que no Brasil os estudos discursivos se consolidaram sob o termo “análise de discurso”, justificando assim sua opção ao traduzir o termo para o português na década de 1980. Além disso, é possível compreender que a inserção do adjetivo “crítica” após o grupo nominal “análise de discurso” pode marcar a natureza do trabalho dos analistas de discurso que se associam a esta abordagem.

influências, trajetórias e predileções dos estudiosos que fazem parte desta linha de investigação (BLOMMAERT, 2005).

A ADC emerge historicamente das contribuições de Halliday e Matthiessen (2004) por meio da teoria linguística sistêmica funcional (LSF). Em contraposição à teoria de Chomsky (1998) que sofria críticas por negligenciar as dimensões culturais e sociais em seus estudos, a linguística hallidiana se orientou pelo desejo de que a gramática pudesse incorporar funções semiótico-sociais. Apropriando-se da metodologia apresentada pela LSF, a obra de Fairclough (1989, 1992) se destaca nos estudos da área ao analisar as relações entre discurso e os significados socialmente construídos na/pela linguagem (BLOMMAERT, 2005). A partir da introdução de seu modelo tridimensional de análise, Fairclough (idem) apresenta ferramentas para os estudos da linguagem que superam as descrições estruturalistas, de modo que contribuições da teoria social subsidiem a elaboração de um metadiscorso linguístico. Por meio da descrição do texto (léxico, gramática, coesão e estrutura), da interpretação das práticas discursivas (força, coerência, intertextualidade e interdiscursividade) e da explicação das práticas sociais (ideologia e hegemonia), o modelo transpõe conceitos de Foucault (1977), Gramsci (1988) e Althusser (1971) para a dimensão linguística, de modo a analisar o discurso em sua relação com as estruturas sociais (BLOMMAERT; BULCAEN, 2000).

Para situar a perspectiva analítica deste estudo, é importante ressaltar que a ADC não se configura como uma abordagem homogênea de análise de linguagem (TISTCHER et al., 2000). A versão da ADC adotada por este estudo pauta-se, prioritariamente, nas contribuições de Fairclough (1989, 1992, 1995, 2003) que “combina a **crítica** do discurso e a **explicação** de como ele se enquadra na realidade social existente e como ele contribui com esta, como base da **ação** para mudar a realidade existente em determinados aspectos.”³⁴ (FAIRCLOUGH, 2014, p. 4). Apesar da relevância dos estudos alinhados a esta vertente, críticos problematizam alguns aspectos da abordagem de Fairclough. Em seu ensaio que trata dos desdobramentos de seus estudos, 25 anos após sua primeira publicação, Fairclough (2014) busca identificar e responder às principais críticas à sua perspectiva, as quais provêm especificamente de três linhas teóricas distintas de análise linguística.

Estudiosos da linguística de *corpus* (ANTHONY; BAKER, 2015; BAKER, 2012, entre outros) caracterizam a ADC de Fairclough como tendenciosa e imparcial. Argumentam

³⁴ “combines **critique** of discourse and **explanation** of how it figures within and contributes to the existing social reality, as a basis for **action** to change that existing reality in particular respects.”

que esta abordagem selecionaria dados como se “colhessem cerejas” de modo a “provar um ponto preconcebido” (BAKER, 2012, p. 247)³⁵, o que se colocaria em contraposição aos procedimentos aparentemente isentos dos métodos sistemáticos - e por vezes até cartesianos – da linguística de *corpus*. A esta crítica, Fairclough (2014) afirma que as análises propiciadas pela linguística de *corpus* por si só seriam limitadas e superficiais, se comparadas a sua abordagem da ADC, uma vez que não ofereceriam subsídios suficientes para desvelar os aspectos ideológicos do discurso, não sendo capazes de questionar o *status quo* e as relações de poder subjacentes à linguagem e às práticas sociais, aspectos centrais de sua versão da ADC.

Dentre demais questões, estudiosos da vertente discursivo-histórica (REISIGL; WODAK, 2001, 2009; entre outros), apontam para a ausência da dimensão histórica nas análises de Fairclough. A este respeito, o autor ironiza seus críticos ao pontuar que estes ignoram que suas considerações acerca do surgimento de crises e lutas atuais perante o desenvolvimento do neoliberalismo dão conta de processos históricos contemporâneos (FAIRCLOUGH, 2014).

Dentre as críticas à abordagem de Fairclough, as mais enfáticas parecem estar entre os teóricos da etnografia sociolinguística (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011; BLOMMAERT, 2005, 2008), que combinam aportes da antropologia e da etnografia de modo a tratar de aspectos sociolinguísticos consequentes da globalização. Estes apontam que a ADC se colocaria como uma abordagem que pretende estar fora e acima dos aspectos ideológicos que visa questionar. A este respeito, Fairclough (2014, p. 19) destaca que

a teoria e a análise críticas são, como todos os discursos, não imunes à ideologia, e embora se possa esperar, dado o seu foco na ideologia, estar alerta ao risco de importar elementos ideológicos de forma acrítica, pode fazê-lo, e com razão tornar-se objeto de crítica³⁶.

Além disso, Blommaert (2005) pontua que a ADC de Fairclough (2014) estaria demasiadamente centrada na linguagem, de modo a negligenciar, justamente, a dimensão sociolinguística em suas análises. Fairclough (2014) desqualifica tal crítica ao lembrar que variadas discussões em suas publicações, desde meados da década de 1990,

³⁵ “methods is that researchers may ‘cherry-pick’ data which appear to prove a preconceived point.”

³⁶ “Critical theory and analysis is, like all discourse, not immune to ideology, and though it would be expected, given its focus on ideology, to be alert to the risk of uncritically importing ideological elements itself, it may nevertheless do so, and so rightly become itself the object of critique”.

enfocam justamente o processo dialético entre o discurso e as estruturas sociais. Entretanto, Fairclough (2014) concorda com Blommaert (2005) que talvez suas análises tenham focado sociedades específicas, tratando prioritariamente de discussões advindas do contexto com o qual tem mais familiaridade, a Grã Bretanha. Nesse sentido, o autor pondera que sua abordagem pode ser aprimorada conforme as considerações da perspectiva de Blommaert (2005) acerca da globalização, porém reforça que jamais considerou que suas asserções sobre contextos específicos deveriam ser tomadas como universais.

Tendo em vista as ponderações acerca das diferentes vertentes da ADC, aqui apresentadas, considero que a versão elaborada por Fairclough (1989, 1992, 1995, 2003) como a que oferece subsídios mais adequados para as reflexões acerca do IsF como uma PL, sem no entanto ignorar as contribuições que as demais versões podem oferecer. Desse modo, o encaminhamento das análises desenvolvidas neste estudo se pautam na indissociabilidade entre práticas sociais e as práticas discursivas, a fim de apresentar possibilidades para o desvelar dos sistemas de desigualdade subjacentes às PL, mais especificamente, ao IsF no que tange às ideologias linguísticas.

No que se refere à aproximação entre os estudos da ADC e da PLC – perspectiva em que este estudo se insere – é possível reconhecer diferentes vieses em que estes se alinham, dentre eles, as influências que ambas compartilham a partir dos pressupostos da teoria crítica, orientados pelos estudos da escola de Frankfurt. Segundo esta escola de pensamento, o intelectual precisa fazer mais do que simplesmente expressar o que é historicamente necessário para emancipação dos oprimidos. Ele precisa estar em uma unidade dinâmica com esta classe para que a expressão das contradições sociais se torne a força ativa que estimule a mudança. Nesse sentido, os estudos das duas linhas teóricas prezam pela pesquisa que reconheça as desigualdades e subsidie transformações na realidade (IVES, 2004).

Ambos os referenciais encontram convergência entre seus interesses de investigações. Conforme apontam Blommaert e Bulcaen (2000), as pesquisas em ADC têm tratado das ideologias, em especial das ideologias linguísticas (SILVERSTEIN, 1979; WOOLARD, 1998) – sobre as quais discorrerei mais adiante - bem como de estudos sobre desigualdade e poder em relação à linguagem na sociedade (RAMPTON, 1995), interesses compartilhados pelo campo da PLC.

Para o presente estudo, dentre os subsídios apresentados pela ADC que irão auxiliar na compreensão do IsF como uma PL, destaca-se a concepção de linguagem como

prática social. Pautando-se na perspectiva bakhtiniana (1953 [1997]), a linguagem é concebida em sua natureza dialógica, o que se explica a partir das seguintes características: a) constitui-se em uma via de mão dupla com as práticas sociais, ou seja, se compõe como instrumento mediador destas práticas e simultaneamente possibilita a realização destas; b) manifesta-se sempre em cadeia, isto é, a linguagem não existe no vácuo, sempre se articula com enunciados anteriores ou emerge como antecipação a futuros enunciados.

Conforme apontado, este estudo apropria-se da concepção de discurso como forma(s) de representar o mundo (FAIRCLOUGH, 2003), sendo que o discurso se realiza como uma prática social que utiliza a linguagem para se constituir. Estes dois elementos – discurso e linguagem - estão articulados por meio da(s) ideologia(s) pois, nesta perspectiva, a linguagem tanto é a forma material da ideologia quanto é investida por ideologia (FAIRCLOUGH, 1995).

Diante do exposto, é possível compreender que os estudos pautados pela ADC visam desvelar as conexões que são construídas entre os discursos (manifestação linguística) e os sistemas abstratos de sentidos (ideologias), de modo que ambos os escopos constituem-se simultaneamente. Para tanto, diferentes elementos da dimensão microestrutural (linguística) são tomados em relação à dimensão macroestrutural (social), a fim de desvelar os aspectos ideológicos presentes nos diferentes discursos (KHOSRAVINIK, 2010), que no caso específico do presente estudo, ordenam-se de forma a compor o IsF como uma PL.

Pesquisadores engajados em investigações sobre as PL já evidenciaram contribuições da ADC para os estudos dessa área. As pesquisas de Ricento (2003, 2006b) partem deste referencial para analisar a construção discursiva e ideológica sobre o que seja a identidade americana. Para tanto, o autor investigou um vasto conjunto de textos históricos entre 1914–1924, em que diferentes organizações – governo, indústria, educação e demais grupos civis – conduziram uma campanha para definir a identidade nacional e para “ensinar” aos cidadãos sobre as razões pelas quais os Estados Unidos da América estavam lutando na Primeira Guerra Mundial. Tais estudos evidenciam como a língua inglesa associa-se fortemente à noção de identidade norte-americana. Já os trabalhos de Wodak (2006) e de Krzyzanowski e Wodak (2011) tratam do contexto da UE, com especial atenção às PL multilíngues do bloco. O primeiro estudo trata da análise de um grupo focal, realizado na Áustria, sobre argumentos a favor ou contra a política multilíngue; e o segundo investiga os

documentos que subsidiam estas PL, de modo a compreender a concepção de multilinguismo presente nestes textos.

Considerando as contribuições destes estudos, a presente pesquisa visa investigar o IsF como uma PL engendrada no contexto da internacionalização do ensino superior brasileiro, com foco específico nas ideologias da língua inglesa subjacentes aos contextos de realização do Programa. Para tanto, traço uma trajetória de pesquisa que se orienta a partir do referencial da ACP, em um entrelaçamento com os estudos da ADC, de modo a explorar tais ideologias.

2.3 ACP E ADC: DUAS TEORIAS SÃO MELHORES DO QUE UMA

A análise de fenômenos sociais, tal como a política, constitui-se em uma tarefa complexa. Assim sendo, conforme aponta Ball (1994, p.14), em investigações dessa natureza “duas teorias são provavelmente melhores do que uma”³⁷. Ou seja, a complexidade e o escopo do estudo em questão requerem que o pesquisador utilize uma “caixa de ferramentas de diversos conceitos e teorias”³⁸ que o auxiliem na compreensão da política analisada. Nesse sentido, tomando o IsF sob a perspectiva das PL, os subsídios dos referenciais teórico-metodológicos oferecidos pela ACP e pela ADC colocam-se como contribuições adequadas no que se refere às possibilidades de se explorar as relações entre os estudos sobre políticas públicas e os estudos da linguagem.

Ao conceber política como texto e como discurso, considero pertinente para o presente estudo o entrelaçamento do aparato oferecido pela ACP com os subsídios oferecidos pela ADC. Ambos os aportes partem da concepção de discurso como prática social que reflete e representa os indivíduos e os objetos, de modo a constituí-los dialogicamente (BALL, 1994; FAIRCLOUGH, 1992, 1995; FOUCAULT, 1977). No que se refere aos textos, complemento a noção proveniente da ACP de que estes derivam de negociações feitas pelos diferentes atores envolvidos em determinado processo político (BALL, 1994) com a concepção oferecida pela ADC de que estes são artefatos culturais primariamente linguísticos, orais ou escritos, que podem também ser compostos por outras formas multissemióticas (FAIRCLOUGH, 1995).

³⁷ “two theories are probably better than one”.

³⁸ “a toolbox of diverse concepts and theories”.

Diante das possibilidades que se criam por meio da aproximação dos referenciais apresentados pela ACP e a ADC, a noção de política calcada nas relações entre discurso, poder e ideologia, atrelam-se à delimitação mais específica deste estudo: investigar o IsF como uma PL engendrada no contexto da internacionalização do ensino superior brasileiro, com foco específico nas ideologias da língua inglesa subjacentes aos contextos de realização do Programa.

2.4 IDEOLOGIA

Tendo em vista que as definições de ideologia são vastas e muitas vezes controversas, considero necessário discorrer, pormenorizadamente, acerca deste conceito, a fim de situar de que modo me aproprio desta concepção para a análise do IsF como uma PL.

Historicamente, o termo foi utilizado pela primeira vez pelo filósofo francês Destutt De Tracy, em 1796. Imbuído dos ideais iluministas durante a Nova República Francesa, De Tracy desenvolveu uma proposta para a disciplina de “moral e ciências políticas” no Instituto Nacional – instituição acadêmica que possuía a função de agregar e aperfeiçoar as descobertas das artes e das ciências do país. Baseado no princípio de que não é possível conhecer as coisas por elas mesmas, o estudioso defendia que somente podemos compreender as ideias formadas a partir das sensações que temos das coisas. Assim, se pudessemos analisar sistematicamente as ideias e as sensações, poderíamos estabelecer uma base firme para o conhecimento científico. A este empreendimento deu o nome de ideologia, literalmente, “ciência das ideias”. Ela deveria ser positiva, útil, de uma exatidão rigorosa. Seria ela também a base da moral, pois por meio da análise sistemática de suas ideias e sensações, os indivíduos poderiam desenvolver uma regulação da sociedade de modo que estes pudessem interagir harmoniosamente com seus semelhantes (THOMPSON, 1998).

Os estudos sobre a ideologia acabaram se distanciando da concepção original de De Tracy, principalmente devido às críticas feitas por Napoleão Bonaparte, que afirmava que os ideólogos com seus anseios republicanos estariam conspirando contra seu regime. Em 1812, ao retornar a Paris, após a desastrosa campanha russa, Napoleão fez um discurso em que caracterizou a ideologia como o oposto do bem governar. A partir de então, o conceito passa a cristalizar-se com uma conotação negativa, pois se disseminou como um corpo de ideias errôneas e divorciadas das realidades práticas da vida política. A este respeito,

é possível perceber que por mais que muitas disciplinas busquem domesticar o termo, dificilmente o sentido negativo é apagado (THOMPSON, 1984).

A conceituação de ideologia alcançou uma nova dimensão a partir das teorizações de Marx e Engels, distanciando-se de sua origem no campo filosófico e direcionando-se mais ao campo político. Marx esteve exilado na França, entre 1844 e 1845, e por meio da leitura de parte do trabalho de De Tracy, concebeu o conceito como ferramenta crítica e como componente integral de um novo sistema teórico. A obra de Marx apresenta uma multiplicidade de definições do termo, sendo que alguns dos pontos de vista são coerentes e outros não. Entretanto, diferentes estudos apropriaram-se e difundiram a concepção marxista mais popular, que considera a ideologia como algo proveniente das condições econômicas e das relações de classe e da produção, de modo que o conceito configura-se como um sistema de ideias que expressa os interesses da classe dominante. Tais ideias representam as ambições, as preocupações e as decisões desta classe, a qual luta para assegurar e manter sua posição de domínio e, para tanto, utiliza de meios que falseiam as relações entre as classes de modo que coincidam com seus interesses (THOMPSON, 1998).

A conceituação de Marx influenciou e ainda influencia muitos teóricos que se dedicam aos estudos da ideologia. Inseridos ainda na vertente comunista, Lênin, ao analisar a situação política polarizada da Rússia no final do século XX, vislumbrou a elaboração de uma “ideologia socialista”, a qual combateria a influência da ideologia burguesa na sociedade. Segundo Thompson (1998), Lênin acreditava que o proletariado, por si só, não estaria preparado para elaborar uma ideologia socialista, uma vez que sempre seria atrapalhado pela ideologia burguesa neste processo. Desse modo, apenas teóricos e intelectuais estariam aptos a conceber este arcabouço. Mesmo que não concebido pelo proletariado, o socialismo seria a ideologia do proletariado no sentido em que esta promoveria seus interesses no contexto da luta de classes.

Já Lukács, no início da década de 1920, ao refletir sobre os problemas que enfrenta a classe trabalhadora, adotou sentido semelhante, enfatizando a importância da “ideologia proletária” na determinação do destino da revolução. Thompson (1998) faz a importante ressalva de que Lênin e Lukács neutralizaram a concepção, pois eliminam o aspecto assimétrico do sentido negativo transmitido no conceito de ideologia nos escritos de Marx, uma vez que, para ambos, a ideologia passa a se referir a ideias que expressam e

promovem os interesses respectivos das principais classes envolvidas no conflito, não somente das classes dominantes, como ressaltava inicialmente a concepção marxista.

Tanto Thomson (1984) quanto Pan (2015) discorrem acerca das contribuições de Althusser (1971) em relação ao conceito. Para este autor, a ideologia se dá num processo dinâmico de produção e reprodução. A ideologia tem existência material por meio de dois tipos de aparatos: aparato repressivo do Estado (polícia, justiça, exército, prisões) e aparato ideológico do Estado (escola, igreja, mídia, família). Conjuntamente, estes aparatos são utilizados para fazer com que as relações desiguais de poder na sociedade capitalista pareçam naturais e óbvias, ou seja, gerem consentimento. A ideologia interpela os indivíduos como sujeitos, isto é, os transforma em sujeitos conformados que acreditam trabalhar livremente, de acordo com sua própria ideologia, de modo que tomam decisões e criam suas próprias identidades. Nesta perspectiva, parece haver pouco espaço para resistência, pois os aparatos parecem irresistíveis em sua concepção.

A partir de sua revisão acerca do conceito de ideologia, Thompson (1998) postula que em uma perspectiva crítica, estudar ideologia é estudar as maneiras em que o significado serve para estabelecer e sustentar as relações de dominação. Neste sentido, importam as diferentes relações de dominação, não apenas aquelas entre as classes, como Marx propôs. Nos dias de hoje existem outras formas de conflito com maior significado em determinadas situações, como por exemplo, os tipos de dominação estruturados nas relações entre homens e mulheres, entre diferentes grupos étnicos, entre os Estado-Nações hegemônicos e os que estão à margem em um sistema global.

Para Eagleton (1997), a vasta gama de possibilidades de interpretação do termo pode acarretar em um esvaziamento de sua definição. A fim de evitar este caminho, o autor indica que ideologia é uma função que se estabelece entre suas diferentes formas de ocorrência e seu contexto social, a qual se materializa como um fenômeno discursivo ou semiótico. Daí a importância de se reconhecer a dimensão ideológica dos diferentes discursos, conforme já discutido no capítulo anterior.

Em especial no que tange às implicações relativas à linguagem e o conceito de ideologia, temos os estudos do Círculo de Bakhtin sobre o caráter ideológico do signo. Segundo Bakhtin (2004, p. 29), “Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia.*” Assim sendo comparemos que a palavra é um signo ideológico, de modo

que a ideologia se constitui por meio das estruturas sociais, o que indica a relação dialética entre a linguagem e os processos ideológicos engendrados nas práticas sociais.

Dentre as contribuições à conceituação, ainda atreladas à concepção marxista, podemos destacar os estudos de Gramsci (1988). Para o estudioso, o determinismo econômico não seria suficiente para a burguesia continuar disseminando sua ideologia de modo a continuar exercendo o poder; ela precisava de consentimento. Enfatizando a agentividade humana nos processos de transformação histórica, o autor problematiza a relação entre ideologia e hegemonia.

Gramsci (1988) concebe hegemonia como a maneira pela qual a burguesia buscava neutralizar suas ideias na sociedade – sua ideologia - de modo a desenvolver o consentimento dos demais grupos sociais. Ives (2004) aponta que tipicamente se define hegemonia como coerção ou persuasão, mais o consentimento, ou o Estado mais a sociedade civil, entretanto indica que este processo está muito mais relacionado à criação de um “espírito coletivo popular” do que à imposição de regras, de modo que as pessoas acabam por dar consentimento a essa força reguladora por meio de mecanismos utilizados pela filosofia, pela religião, pelo senso comum ou pelo folclore. Neste processo, coerção e consentimento constituem-se de modo dialético, de forma que a hegemonia se consolida por meio de compromissos, mesmo que implícitos, assumidos entre as partes (ALVES, 2010). Assim, entendo que a hegemonia tem como aspecto essencial a criação de um bloco ideológico que permita à classe dirigente manter o monopólio intelectual, por meio da atração das demais camadas da sociedade (PORTELLI, 1977).

Diante do exposto, adoto para o presente estudo a concepção crítica de ideologia que a concebe como os fenômenos simbólicos significativos que servem, em circunstâncias sócio-históricas particulares, para criar e manter uma relação de subalternidade entre diferentes grupos (THOMPSON, 1984). Atrelada a esta noção, a hegemonia emerge em um processo dialético entre coerção e consentimento, de modo a instaurar uma unidade ideológica entre estes grupos (GRAMSCI, 1988). No contexto de análise do IsF, tais elementos são pertinentes no que tange à compreensão das ideologias linguísticas subjacentes à proposta e à implementação do Programa Federal.

Importante ressaltar que, sendo popularizado dentre os estudos marxistas, as origens da concepção gramsciana de hegemonia emerge de um contexto relacionado à PL, a chamada *questione della lingua* (questão da língua) no período de unificação política da

Itália, em 1861. Nesta época, apenas 2,5% dos italianos eram capazes de utilizar qualquer língua que fosse considerada padrão naquele país e aproximadamente 75% dos italianos eram analfabetos. A ausência de uma língua nacional colocava o país em desvantagem em relação a países como França e Inglaterra, sendo este um problema social e político. Como solução, escritores como Alessandro Manzoni defendiam que o dialeto Toscano fosse adotado como oficial (IVES, 2004). Diante do regime de Mussolini, em que se promoviam os dialetos locais como expressão da identidade italiana para manter a população sob controle do governo, Gramsci discorre sobre a necessidade de uma língua padrão na Itália, desde que esta não fosse determinada a partir de um dialeto da elite, mas que emanasse do povo, representando a unidade na diversidade.

As preocupações de Gramsci que deram origem ao conceito de hegemonia se relacionam, diretamente, com os estudos desenvolvidos nas últimas três décadas por sociolinguistas e antropólogos da linguagem que gradualmente passaram a perceber que a ideologia está incorporada nas próprias práticas linguísticas, seja explicitamente nos discursos sobre a linguagem, seja de maneira implícita nas regulações sobre a linguagem. Estes estudiosos passaram a incluir o conceito de ideologia em suas pesquisas como um construto e um meio para compreender os fenômenos relacionados à linguagem e as relações de poder neles inseridos (PAN, 2015).

2.4.1 Ideologias Linguísticas e o estudo de PLs

Definida como “representações, sejam explícitas ou implícitas, que constroem a intersecção entre a linguagem e os seres humanos no mundo social”³⁹ (WOOLARD, 1998, p.3), a ideologia linguística expressa as visões que os usuários têm sobre elementos como o uso, normas, formas, funções, qualidade e valor das línguas. Nesse sentido, os comportamentos destes indivíduos são influenciados por estas representações, ao mesmo tempo em que seus comportamentos reforçam as representações (SILVERSTEIN, 1979). Neste processo, é possível observar as relações de poder que são exercidas no meio social, e por consequência, nas práticas de linguagem em que estes se envolvem (IRVINE, 1985). Diante disso, a relevância dos estudos sobre as ideologias linguísticas reside no fato de

³⁹ “Representations, whether explicit or implicit, that construe the intersection of language and human beings in a social world”.

que estas geram uma ponte extremamente necessária entre teorias sociais e linguísticas, porque relacionam contextos situados de práticas comunicativas com aspectos políticos e econômicos vinculados ao exercício do poder e às desigualdades sociais (PAN, 2015).

Os estudos sobre as ideologias linguísticas têm sido bastante explorados no campo das PL (DARQUENNES, 2013), uma vez que elas tanto incorporam quanto são incorporadas pelas/nas políticas desta natureza (AJSIC; MCGROARTY, 2015). Um dos interesses de pesquisa recorrente neste escopo se refere às relações de poder entre as línguas, especialmente sobre os processos de dominação de um idioma sobre os demais, com destaque à língua inglesa e seu *status* de língua internacional. No contexto da expansão global do inglês, Pan (2015, p. 39) aborda especificamente as ideologias da língua inglesa (ILI), sendo estas definidas como “conjuntos de ideias que tanto apoiam ou criticamente questionam esta expansão” de modo a traçar considerações acerca dos efeitos positivos e também problemáticos deste processo a partir de reflexões geradas sobre o contexto chinês.

Se concordarmos que a expansão do inglês tem efeitos ideológicos sobre as pessoas, uma vez que o inglês é portador de pensamentos, culturas e sistemas de valores que afetam os modos como os indivíduos podem pensar e agir em sociedade (PENNYCOOK, 2000), considero que uma investigação sobre um Programa como IsF que busque ser aprofundada, deva se ancorar em análises críticas e políticas sobre os efeitos da expansão do inglês de modo relacionado aos seus contextos locais específicos de concepção e implementação (PAN, 2015). Para tanto, o foco desta pesquisa recai sobre as ideologias subjacentes aos discursos expressos nos diferentes textos que tratam do IsF, orientando-se para os estudos das complexas maneiras em que o significado é mobilizado para a manutenção das relações de dominação, bem como constituem-se as possibilidades de resistência aos processos instaurados por forças hegemônicas acerca das ideologias do inglês que emergem a partir dos diferentes papéis desempenhados por este idioma na contemporaneidade. Tal percurso se realiza por meio da análise dos diferentes textos que subsidiam a realização do IsF – das esferas legal, jornalística e educacional, conforme será detalhado adiante. Assim, busco reconhecer as diferentes ideologias que subjazem aos textos que permeiam a implementação do Programa, e como estas podem ser reforçadas ou problematizadas, especialmente nos diferentes contextos em que a política se instaura.

2.4.2 As ideologias da língua Inglesa

A fim de compreender os modos pelos quais as ideologias podem manifestar-se implícita e explicitamente em uma PL, tomo como subsídios os estudos que tratam das diferentes ideologias linguísticas, os quais servirão de suporte às análises do IsF. No decorrer no estudo, direciono-me mais especificamente às ideologias da língua inglesa (LI), pois entendo que por meio da compreensão do Programa Federal, é possível reconhecer a manifestação de aspectos que posicionam ideologicamente a língua inglesa neste cenário. Isto é, as construções ideológicas acerca da disseminação da língua inglesa, apesar de não estarem “lapidadas em pedra⁴⁰” (CANAGARAJAH, 2013, p. 36), podem apresentar evidências sobre os variados entendimentos e justificativas para este processo, o qual se delinea globalmente ao mesmo tempo em que assume peculiaridades locais.

As pesquisas sobre as ideologias linguísticas são vastas, de modo que é possível identificar diferentes perspectivas de análises que se caracterizam especialmente devido aos seus contextos situados de investigação. Para o presente estudo, discorro sobre ideologias linguísticas já identificadas por pesquisas da área, das quais me aproprio a fim de relacioná-las com as análises do IsF no âmbito da internacionalização do ensino superior no Brasil: língua padrão, inglês como mercadoria, falante nativo, instrumentalista, língua global, e imperialismo linguístico. Nesta seção, discorro brevemente sobre o conceito que cada ideologia implica e apresento exemplos de estudos que já exploraram tais perspectivas. No capítulo 4, retomarei cada uma destas ideologias, de modo a relacioná-las com o contexto deste estudo.

O sentido de unicidade e homogeneidade que se baseia em uma orientação monolíngue, encontra ressonância na **“ideologia da língua padrão”**. Segundo Woolard (1998), tal construção ideológica se evidencia como projeto discursivo, uma vez que a existência de um padrão é pouco sustentada em fatos empiricamente linguísticos. A sustentação desta construção ideológica relaciona-se à primazia da língua escrita que se vincula a instituições formais como a escola e os governos que a legitimam, processo esse que se ancora fortemente na cultura Ocidental. Tal ideologia já está tão arraigada e naturalizada em nossa sociedade que há dificuldades em se problematizar seus construtos como elementos artificiais e de criação humana. Nesse sentido, podemos observar manifestações de indignação moral

⁴⁰ “Though these meanings are not set in stone”.

acerca de variedades ou registros considerados não padrão, sendo que a crença na existência de um modelo de língua implica no estabelecimento de atributos tais como a correção, a incorreção, a beleza, a cultura e o poder (WOOLARD, 1998; SILVERSTEIN, 1985).

As implicações decorrentes da força ideológica da língua padrão atuam, principalmente, de modo a penalizar aqueles que não se circunscrevem a seus requisitos, como por exemplo, o fato de indivíduos que não a dominam sofrerem a consequência de serem caracterizados como menos inteligentes (EDWARDS, 1992; GUMPERZ; BERENZ, 1993).

Especificamente no que tange à língua inglesa tomada como língua padrão, os estudos de Lippi-Green (1994, 2004, 2014) são contribuições relevantes para o reconhecimento de que a noção de padrão linguístico constitui-se, fundamentalmente, como uma construção ideológica. A argumentação da autora parte do pressuposto de que toda língua falada se altera com o passar do tempo, assim sendo, a variação linguística se dá como um fato linguístico inerente a qualquer idioma, característica que se estabelece e se manifesta, fundamentalmente, a partir das identidades sociais dos indivíduos e de suas comunidades. Segundo Lippi-Green (1994), a ideologia da língua padrão privilegia uma percepção abstrata, idealizada e homogênea dos idiomas, de modo a tomar o modelo escrito como forma a ser seguida pelas línguas faladas, assim sendo, seria desejável suprimir quaisquer tipos de variações. Como exemplo da existência de práticas pautadas na ideologia da língua padrão do inglês, a autora cita o sistema educacional, a imprensa, a indústria do entretenimento e o sistema judiciário norte-americanos como componentes do bloco dominante que geram consentimento acerca desta construção ideológica.

Extrapolando para o cenário global, além da observância acerca dos modos como os componentes deste bloco dominante, proveniente dos Estados Unidos, podem gerar pressões que incidem para fora de seus limites nacionais, é possível reconhecer as implicações decorrentes da adoção de testes de proficiência em inglês. Segundo Shohamy (2007, 2008), os testes atuam tanto como ferramentas pedagógicas poderosas, quanto como instrumentos impositivos de uma PL. Isso porque é a partir deles que são definidas as concepções de língua, de certo e errado, de como deva ser o processo de ensino e aprendizagem, assim como são criadas ou reforçadas as classes sociais, especialmente no que se refere à utilização dos testes como meio de acesso ou exclusão às oportunidades de estudos ou trabalho.

Outra ideologia linguística a ser explorada, neste estudo, é a **“ideologia do inglês como mercadoria”**, que emerge em um cenário de economia globalizada, de modo que

a língua inglesa progressivamente se consolida como um recurso que possui valor de troca. Podemos observar sua presença por meio de diferentes ramos de atividade econômica, como o turismo, os serviços de tradução, as comunicações, as artes, e de forma mais relevante para este estudo, o ensino de línguas (HELLER, 2010).

De acordo com Block e Cameron (2002), tradicionalmente as línguas seriam essencialmente símbolos de uma identidade nacional ou étnica. Entretanto, face às demandas impostas pela globalização e pela economia pós-industrial, tais características atreladas aos idiomas são minimizadas, sendo que as pessoas estão cada vez mais aprendendo línguas por razões econômicas. Isso porque as novas tecnologias da comunicação requerem novos letramentos, bem como competências em uma ou mais línguas estrangeiras. Neste contexto, os idiomas constituem-se como “capital linguístico” (BOURDIEU, 2007) ou “commodity” (HELLER, 2010). Ou seja, observa-se o processo de mercantilização das línguas, sendo que estas fazem parte do capital simbólico que pode ser utilizado no mercado como forma de troca com o capital material. Tal perspectiva destaca não apenas que o conhecimento é disseminado e construído na/pela linguagem, o que pode ser utilizado como moeda de troca, mas também enfatiza que as línguas constituem-se como meios pelos quais o trabalho é realizado, do mesmo modo em que se configuram como produto do trabalho.

Ao relacionar a visão de língua – em especial o inglês – como commodity com o cenário econômico atual, Gray (2012) evidencia que a premissa de liberdade humana baseada em um mercado livre, segundo o modelo neoliberal, possibilita que coisas que nunca foram produzidas como mercadorias, passem a ser etiquetadas com seus respectivos preços (HARVEY, 2005). O neoliberalismo visa incorporar os diferentes aspectos e experiências da vida humana à esfera econômica, de modo que o mercado possa regulá-los, de acordo com suas forças. A partir disso, é possível evidenciar a existência da “indústria do inglês”, a qual seria composta, basicamente, por três dimensões: o comércio do ensino de inglês, os testes de inglês e o mercado editorial do inglês. Os elementos que abarcam cada uma destas dimensões apontam, claramente, para os impactos dos desdobramentos da globalização sobre a difusão do inglês, bem como sobre a sua resignificação para além de um bem cultural, como uma mercadoria (GRAY, 2012).

Em um via de mão dupla com os testes de proficiência, o ensino comercial do inglês vem se consolidando cada vez mais, de modo que diferentes países têm vivenciado, ao longo dos anos, o crescimento e a diversificação dos cursos livres de idiomas, ofertados por

instituições privadas ao redor do mundo. Tendo em vista argumentos que estabelecem uma relação direta entre a língua inglesa e o sucesso profissional, o inglês emerge como um tipo de conhecimento indispensável para qualificação dos indivíduos. Como exemplo disso, é possível mencionar o caso do Afeganistão, país de composição multiétnica e multilíngue (possui duas línguas majoritárias e cinquenta línguas locais) que, além dos fluxos gerados pela globalização, com a queda do Regime Talibã, tem recebido diferentes órgãos internacionais, tais como as Nações Unidas e empresas multinacionais. Como reflexo, a maioria das escolas privadas do país ensina inglês desde as séries iniciais, além disso, muitas pessoas têm buscado os institutos de idiomas pagos para aprender a língua (SINGH; ZHANG; BESMEL, 2012). Outro caso é a “*English Mania*” vivenciada pela China, país em que o inglês é requisito para ingresso no ensino superior, e onde cerca de 30.000 organizações ofertam cursos variados para um público ávido pelo idioma (PAN, 2015).

No contexto nacional, o relatório “Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil”, encomendado pelo British Council (2014), indicou tendências relevantes a partir das percepções dos participantes no estudo. Por meio de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e de entrevistas realizadas com 720 pessoas de 18 a 55 anos de idade, das cinco regiões do país, o relatório evidencia as limitações do ensino de inglês nas escolas de Educação Básica brasileiras, públicas ou privadas, sendo que 87% dos entrevistados apontam os institutos de idiomas particulares como solução para aprender o idioma. Dentre aqueles que já realizaram algum curso de inglês, foram elencados como motivos para interrupção nos estudos, em primeiro lugar, a falta de tempo mencionada por 48% dos entrevistados e, em segundo, os altos preços dos cursos, destacados por 35% dos participantes. Diante destas informações, é possível reconhecer evidências de como a ideologia do inglês como mercadoria se perpetua no Brasil, de modo a consolidar a aprendizagem do idioma como um tipo de conhecimento prioritariamente disponível às elites.

Na busca pelo aprendizado do idioma, apesar da evidente desterritorialização do inglês, ainda é possível identificar a persistência da ideia de que exista um inglês puro, um padrão ideal que é muito valorizado pelos aprendizes, o qual orienta a concepção dos testes de proficiência e que ressoa na conduta de professores e diferentes contextos de ensino. Holliday (2006, 2015) utiliza o termo “*native-speakerism*” para denominar a ideologia difundida na área do ensino de inglês que é caracterizada pela crença de que professores “falantes nativos” representam a “Cultura Ocidental”, da qual florescem os

modelos ideais de língua inglesa e de metodologia de ensino da mesma. Aproprio-me deste conceito, na presente pesquisa, utilizando a denominação **“ideologia do falante nativo”**, de modo a enfatizar as possíveis desigualdades e preconceitos decorrentes de uma visão simplista que separa o “Centro” da “periferia” (PENNYCOOK, 1994), falantes nativos de não-nativos, e projeta um modelo ideal de proficiência linguística a ser perseguido por professores e aprendizes de inglês. As ressalvas a esta construção ideológica incidem, principalmente, sobre a insuficiência de tais categorizações perante a dinâmica das línguas na contemporaneidade, instaurando variados questionamentos, tais como: O que define um falante nativo? O local de nascimento? De que nativo estamos falando? Dentre nativos, há uma única padronização de proficiência? (RAJAGOPALAN, 2012).

A valorização do inglês nativo é evidenciada em estudos que abordam a questão por diferentes perspectivas. McKenzi (2013) afirma que, no Japão, a seleção de professores falantes nativos tem se institucionalizado no sistema educacional do país. Vinculada a esta tendência, estudos estabelecem relações entre a ideologia do falante nativo e o racismo, relatando práticas discriminatórias na contratação de professores, em que “não ser branco” é tomado como sinônimo de “não ser falante nativo”, de modo a favorecer a admissão de professores brancos que não necessariamente possuem “origens nativas” (HOLLIDAY, 2015; KUBOTA; LIN, 2006, 2009). Petric (2009), em um estudo de caso com quatro professoras de inglês não-nativas que lecionam o idioma na Hungria, identificou relatos que reforçam essa ideologia na contratação das profissionais. Uma das professoras destaca que a escola sugere que ela não mencione sua nacionalidade aos estudantes, enquanto que outra afirma ser orientada pelo seu empregador a dizer aos seus alunos que é nativa e que busque se passar por tal.

No que se refere à percepção dos aprendizes acerca do falante nativo, é possível observar a preferência de estudantes de determinados contextos por uma variedade, como por exemplo, a norte-americana, no caso dos estudantes chineses (PAN, 2015). Já na formação de professores, no contexto brasileiro, ainda se identifica a exaltação da superioridade do nativo por parte de profissionais (FIGUEIREDO, 2011) ou mesmo que a presença destes, como profissionais no ensino de línguas, coloca-se com motivação para os estudantes (BRAWERMAN-ALBINI; MEDEIROS, 2013).

No Brasil, as evidências da persistência da ideologia do falante nativo também podem ser percebidas cotidianamente, em situações que vão desde a conversa com

pais de alunos que indagam professores sobre a “nacionalidade” do inglês que seus filhos estão aprendendo⁴¹, até a circulação de notícias e de publicidade na mídia nacional que reforçam tal ideia. A exemplo disso, no ano de 2012 começaram a ser veiculados comerciais de TV de uma escola de inglês *online* que iniciava sua divulgação no país. Como o *slogan* “Professores americanos, 24 horas por dia”, a série de propagandas, veiculada por bastante tempo no Brasil, fundamenta a venda dos seus cursos *online* em argumentos que se sustentam e são sustentados pela ideologia do falante nativo⁴², de modo a ridicularizar professores que não se inserem neste perfil e exaltar os atributos essencialmente positivos vinculados aos nativos⁴³.

Outra ideologia que se instaura acerca da língua inglesa, na contemporaneidade, tem a ver com a vertente que concebe o idioma como uma ferramenta que permite as trocas econômicas, comerciais, tecnológicas e culturais no âmbito da globalização. A “**ideologia instrumentalista do inglês**” expressa uma percepção do idioma atrelada a seu valor associado ao desenvolvimento, à modernização e ao avanço econômico (PAN, 2015). Nesta perspectiva, o inglês constitui-se como um “capital linguístico” (BOURDIEU; PASSERON, 1977) que se converte, facilmente, em outras formas de capital.

Ao propor o uso do inglês com propósitos pragmáticos, a ideologia instrumentalista tende a expressar aspectos benéficos e neutros da expansão do idioma, os quais podem ser identificados, especificamente, no contexto da internacionalização do ensino superior por meio da abordagem “inglês como meio de instrução” (IMI). Definido como “o uso da língua inglesa para ensinar matérias em países ou jurisdições onde a primeira língua (L1) da maioria da população não é o inglês”⁴⁴ (DEARDEN, 2014), o IMI tem sido amplamente adotado por universidades, ao redor do mundo, como uma estratégia de atração de

⁴¹Iniciando minha carreira como professora de inglês em institutos de idiomas e escolas particulares de Educação Infantil e Ensino Fundamental, habituei-me a ouvir de pais e alunos perguntas do tipo: “Que inglês você fala? Que inglês você ensina? Britânico ou americano?”, além de indagações acerca do país onde eu teria aprendido o idioma, também por parte de coordenadores, diretores ou professores. Ao ingressar na docência do ensino superior, ao orientar estágios e desenvolver projetos em escolas públicas, ainda hoje observo a recorrência destes questionamentos.

⁴²No site do Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (CONAR), são encontradas duas representações (nº129 de julho de 2012 e nº177 de setembro de 2014) que tratam de queixas de consumidores que consideram as peças publicitárias ofensivas, sendo que a primeira resultou na suspensão da propaganda e a segunda foi arquivada. Disponível em <http://www.conar.org.br/>. Acesso em 05/11/2015.

⁴³A este respeito, em 2012, o então presidente da associação de professores Braz Tesol, Vinícius Nobre, publicou carta aberta se manifestando contra a mensagem veiculada pelo primeiro comercial veiculado na TV. Disponível em <http://educacaobilingue.com/2012/05/23/cartavinnie/>. Acesso em 05/11/2015.

⁴⁴“The use of the English language to teach academic subjects in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the population is not English.”

estudantes internacionais. Tal fenômeno se sustenta por meio de práticas que consolidam o inglês como a língua das ciências, por exemplo, na massiva utilização do idioma nas publicações científicas de renome e de ampla circulação (RAJAGOPALAN, 2015), bem como no estabelecimento dos rankings internacionais de universidades, os quais atribuem maior pontuação para instituições que utilizam o idioma em suas aulas e na divulgação de suas pesquisas (DELGADO-MÁRQUES; HURTADO-TORRES; BONDAR, 2011).

Um estudo realizado sob encomenda do British Council sobre o tema, aponta que, dentre os 55 países/jurisdições participantes, há uma tendência de rápida expansão do fenômeno, apoiado pela maioria dos governos locais, sendo que as preocupações que permeiam a adoção do IMI tratam da potencial divisão social que a prática pode representar (DEARDEN, 2014). Isso porque, configurando-se como um capital, o idioma não está ao alcance de todos, de modo que este acaba por ser um poderoso meio de exclusão na continuidade dos estudos, na empregabilidade e nas altas posições sociais (PENNYCOOK, 1994). Críticos afirmam que quem irá se beneficiar do conhecimento do idioma, certamente não serão os marginalizados ou economicamente desfavorecidos (BROCK-UNTE, 2001), mas possivelmente serão aqueles que tiveram acesso à aprendizagem de inglês previamente e, portanto, podem representar uma parcela de indivíduos já privilegiados em suas trajetórias de estudos.

Tais ressalvas parecem encontrar evidências nos dados relatados sobre o Brasil, na pesquisa sobre IMI do British Council, o qual aponta para o fato de que, tradicionalmente, nosso sistema educacional não adota esta prática nos diferentes segmentos da Educação Básica e superior públicas, mas já é identificada em instituições privadas (DEARDEN, 2014), dentre as quais destaco especialmente o período que vai dos anos iniciais até o Ensino Médio.

No que se refere ao uso do IMI nas universidades brasileiras, até 2010 havia poucos indícios de que esta prática fosse adotada nos cursos de graduação e pós-graduação. Não coincidentemente, em paralelo com ações voltadas para a internacionalização *outbound* marcadas pelo CsF, a partir de 2011 observou-se um aumento na oferta de disciplinas de cursos de graduação, no país, que utilizam o IMI. A busca feita com o auxílio do Google, por Martinez (2016), é ilustrativa ao evidenciar este movimento.

Quadro 1- Universidades com oferta de disciplinas de graduação que utilizam IMI (2010-2016)

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
FEA- RP/USP (pública)	PUC Paraná (privada)	FAE (privada)	PUC Rio Grande do Sul (privada)	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade Federal de Viçosa (pública) • Universidade Federal do ABC (pública) • USP (pública) • UTFPR (pública) 	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade Regional de Blumenau (privada) • Fundação Getúlio Vargas (privada) • Univates (privada) 	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade do Estado de Santa Catarina (pública) • Universidade Federal do Paraná (pública) • Universidade de Fortaleza (privada) • Universidade Federal Fluminense (pública) • UNIFACS (privada)

Fonte: Martinez (2016)

Apesar de ser possível constatar equilíbrio na proporção de universidades públicas e privadas listadas, Martinez (2016) destaca as peculiaridades dos dois tipos de instituição. A PUC Paraná adota uma política em prol do IMI, desde 2011, almejando tornar-se totalmente globalizada até 2020. Por este motivo, oferta grande quantidade de cursos em inglês. Já a FGV tem proeminência por oferecer o primeiro e talvez o único curso totalmente realizado utilizando IMI, uma graduação em administração de empresas.

Diante dos dados apresentados por Martinez (2016), é possível apontar para a primazia da utilização do IMI em instituições privadas, de modo a estabelecer relações entre as oportunidades de acesso a uma escolarização que privilegia a aprendizagem de inglês e o poder aquisitivo da população, no contexto brasileiro.

Dentre os que consideram a transnacionalização do inglês um processo inevitável que não sofre ameaças de ser superado por nenhum outro idioma, utilizar o IMI deve se configurar em uma tarefa pragmática. De modo a evitar a indiferença pouco produtiva diante da difusão deste idioma, vislumbra-se que nós, brasileiros, possamos até “tirar vantagem” na aprendizagem de inglês, já que somos falantes de uma língua neolatina como o português (RAJAGOPALAN, 2015).

No que se refere à difusão do inglês pelo mundo, é possível identificarmos representações que nomeiam o processo de diferentes formas, dentre elas inglês como língua franca, internacional ou até mesmo mundial. Seguindo uma perspectiva homogeneizante do idioma, temos a **“ideologia do inglês como língua global”**. Esta construção ideológica do inglês se consolida mediante a justificativa de que uma língua única seria benéfica para diferentes instâncias de interação global, principalmente para a comunidade acadêmica e para os negócios internacionais, em que as trocas mediadas pelo inglês têm sido intensificadas, devido ao aumento das mobilidades física e virtual, características da globalização (CRYSTAL, 2003). Concebida como uma espécie de “idioma oficial da globalização”, é possível dizer que a difusão da língua inglesa, de acordo com esta ideologia, se orienta também em pela perspectiva monolíngue, pois, apesar da diversidade de usos em que o inglês figura, a força homogeneizante dos processos ditos globais acabam por tomar o idioma em uma concepção unitária.

A ideologia do inglês global tem sido alvo de críticas, justamente pelo tom universalista que expressa. Primeiramente, por reforçar a visão monolíngue de dois modos: ao naturalizar a exclusividade do inglês nas interações globais (PHILLIPSON, 2000) e ao apagar as peculiaridades que emergem dos variados contextos de uso do idioma (RAJAGOPALAN, 2012). Além disso, a tônica monolíngue da globalização tende a caracterizar o inglês como uma panaceia mandatória a todos os grupos (WILEY, 2000), ou seja, como o remédio encontrado para a superação das mazelas enfrentadas pelas diferentes comunidades. Entretanto, estudos realizados têm apontado que a ênfase de esforços e investimentos na difusão do inglês, especialmente em países de baixa renda, não têm uma relação direta com o incremento da economia e do desenvolvimento desses lugares (RICENTO, 2015). Na Índia, por exemplo, a mobilidade social não se alcança, automaticamente, pelas habilidades em inglês, sendo que aspectos socioculturais tais como a discriminação às baixas castas podem impedir que membros destes grupos, mesmo que proficientes no idioma, sejam valorizados no mercado de trabalho (AZAM; CHIN; PRAKASH, 2010). Já no caso da África do Sul, é possível observar que a vinculação de melhores salários à proficiência em inglês assume maiores proporções entre os brancos, do que com os negros naquele país (LEVINSOHN, 2007). Por meio de estudos como estes - orientados especialmente pela perspectiva da economia linguística - é possível observar que ao serem cruzados dados referentes às línguas e ao avanço na competitividade dos indivíduos e dos países, o conhecimento de idiomas, especialmente do inglês, pode configurar-

se em um diferencial positivo que acarrete em desenvolvimento local desde que este seja combinado a determinado nível de escolaridade considerado desejável aos indivíduos deste contexto (GRIN; SFREDDO; VAILLANCOURT, 2010).

Por outro lado, a perspectiva que se concentra em um entendimento da desterritorialização da língua inglesa como um fenômeno essencialmente nocivo, é a **“ideologia do imperialismo linguístico”**. A abordagem proposta por Phillipson (1992) trata da difusão global do inglês como uma perturbação ao equilíbrio entre as pessoas, as línguas, as culturas e os contextos locais, pois esta necessariamente se apoiaria em um sistema global de negócios que beneficia os países Centrais (ricos e poderosos, prioritariamente falantes de inglês como língua materna) e prejudica as periferias (países pobres onde o uso do inglês emerge de forma perniciosa).

Esta construção ideológica constitui-se como uma prática de linguicismo, entendido como um tipo de “racismo justificado linguisticamente” (SKUTNABB-KANGAS, 1988, p. 13), o qual gera a divisão entre grupos com base na língua que falam. Enfocando especificamente no inglês, Phillipson (1992) define o imperialismo linguístico em relação com o imperialismo global, sendo este consolidado por meio de contínuas relações de desigualdade social, econômica, política, militar, comunicativa e cultural que se instauram ao redor do mundo (GALTUNG, 1980). Nesse sentido, a dominação do inglês é concebida de maneira estrutural, se promove e se mantém por meio tanto de estruturas materiais, quanto institucionais.

Toda a problemática da hegemonia linguística do inglês recai sobre os interesses aos quais este fenômeno estaria a serviço. Ao promover um único idioma e excluir as demais línguas, a ideologia do imperialismo linguístico é sustentada por diferentes instituições e organizações que decidem sobre o destino das populações, tais como governos, empresas multinacionais ou organizações supranacionais. Desse modo, se estabelecem relações entre a expansão do inglês, nas últimas décadas, com o aumento da lacuna entre o ter e o não ter, com a consolidação da riqueza e do poder globais nas mãos de poucos. Isso não significa que o inglês seja a causa deste processo, mas sendo comercializada como a língua da comunicação e do entendimento internacionais, a difusão do idioma tende a camuflar a realidade obscura da globalização, a qual está baseada no empobrecimento da maioria da população, em detrimento da ascensão e do enriquecimento de poucos (PHILLIPSON, 2000).

Os críticos desta ideologia apontam que existem outras nuances para compreender a massiva desterritorialização do inglês (RICENTO, 2000). Ao sugerir que as escolhas pela utilização do inglês são nada além do reflexo ideológico do imperialismo linguístico, corre-se o risco de que a este posicionamento faltem os sentidos de agentividade, resistência e apropriação (PENNYCOOK, 2000), os quais podem ser identificados no caso da África do Sul, por exemplo. Na ex- colônia inglesa, o letramento em inglês está envolto pelos anseios civilizatórios dos colonizadores, o que, segundo a visão de Phillipson (1992), teria a ver apenas com os interesses da metrópole. Entretanto é possível reconhecer que o letramento pode levar a um processo de oposição, em que se estabelece certa credibilidade ao inglês. Ou seja, nem sempre os objetivos dos colonizadores são alcançados; os colonizados podem se apropriar desse conhecimento de maneiras inesperadas. Exemplo disso foi o fechamento das escolas no período do *Apartheid*, pois, ao ensinar a língua inglesa à população sul-africana, tais escolas eram consideradas como ameaças ao poder da metrópole. Na formação do Estado unitário na África do Sul - o qual ainda se compõe por diferentes tribos, etnias e línguas - o inglês é a primeira língua de apenas 9% da população, sendo utilizado pelos políticos, pela mídia, e por razões econômicas. Neste contexto, a defesa pelo uso do inglês emerge como a escolha de uma maioria que não fala o idioma, mas que tem reais necessidades que podem ser sanadas por meio desta língua (RIDGE, 2000).

A categorização, a caracterização e a sequência das ideologias linguísticas apresentadas têm por objetivo auxiliar na compreensão da complexidade da expansão da língua inglesa, de modo especial neste estudo, a partir de contextos situados específicos de implementação do IsF como uma PL no âmbito da internacionalização do ensino superior no Brasil. Faço a ressalva de que a sistematização destas construções ideológicas em relação ao inglês, certamente não se constitui em uma estratégia suficiente para explicar este fenômeno. Como é possível observar, compreendo que as diferentes ideologias se entrelaçam de modo simultâneo, bem como podem se transformar ao longo do tempo (PAN, 2015).

De modo geral, é possível argumentar que as ideologias linguísticas, aqui discutidas, se alinham por seguir uma orientação essencialmente monolíngue, pois expressam um entendimento de língua como unidade, o qual tem origens na tríade “língua = comunidade = lugar” (CANAGARAJAH, 2013, p.20). Entretanto, face aos fluxos dinâmicos favorecidos pela globalização - seja de pessoas, bens, capital ou conhecimento - e por consequência experienciados na internacionalização, as línguas e as percepções a elas vinculadas passam a

agregar sentidos e recursos que, segundo a orientação monolíngue, parecem conflituosas ou até mesmo contraditórias.

Tal fenômeno emerge de um cenário em que as representações sobre as línguas são desafiadas diante de discussões que apontam para novas conceituações, tais como as possibilidades de reconhecimento das práticas denominadas “translíngues”. Alinhando-se às considerações acerca dos hibridismos linguísticos emergentes na globalização – especialmente diante da intensificação dos fluxos de pessoas, seja pelo turismo, pela movimentação de refugiados ou por diferentes processos migratórios – o translinguismo abarca práticas comunicativas de grupos transnacionais (re/desterritorializados) que interagem utilizando diferentes línguas e códigos comunicativos em que estão simultaneamente presentes diversos canais comunicativos, seja em contextos face a face ou virtuais . Tratam-se de discussões que concebem que a comunicação transcende a língua individualmente e envolve diferentes recursos semióticos (JACQUEMET, 2005; CANAGARAJAH, 2013; GARCIA; WEI; 2014), os quais potencialmente passam a ser reconhecidos como encontros legítimos e produtivos engendrados na dinâmica da globalização que são constituídos por/pelas línguas (CANAGARAJAH, 2013).

Dada à natureza essencialmente híbrida que marca as relações neste contexto sócio-histórico, as percepções sobre as línguas também revelam a ausência de parâmetros inequívocos do que seja uma língua padrão ou da existência de traços estanques que caracterizam um falante nativo, por exemplo. Não se trata de defender que as práticas translíngues tenham sido criadas pela globalização em sua fase mais contemporânea, mas do reconhecimento de que esta fluidez sempre fez parte das práticas comunicativas e das relações sociais (CANAGARAJAH, 2013). Ou seja, ao observar as ideologias linguísticas a partir do âmbito do IsF com foco no inglês, será possível reconhecer a multiplicidade de sentidos que o idioma pode representar, de acordo com as especificidades que os diferentes discursos e textos acabam por delimitar.

A opção por tal encaminhamento não deve ser compreendida como relativismo ou como a defesa de que quaisquer análises sobre ideologias linguísticas no âmbito do IsF seriam plausíveis, mas indica meu entendimento de que aspectos contextuais explorados a partir dos dados, podem articular criticamente os caminhos percorridos pelo Programa, bem com as contingências da implementação da PL, de modo a gerar reflexões acerca do projeto de sociedade que estas políticas visam fomentar.

3 METODOLOGIA

O presente capítulo visa apresentar os encaminhamentos metodológicos adotados para este estudo. Para tanto, inicialmente discorro acerca da natureza da pesquisa, por meio da caracterização de seus pressupostos epistemológicos e ontológicos. Em seguida, defino aspectos relativos à ética que norteiam o estudo. Posteriormente, apresento o contexto no qual o trabalho foi realizado, de modo a sintetizar aspectos sócio-históricos que marcam a concepção da pesquisa. Em sequência, são detalhados os procedimentos e instrumentos para coleta de dados e, logo depois, apresento uso do software Nvivo 11 na organização dos mesmos. Os participantes que contribuíram com a pesquisa são apresentados no tópico subsequente. Ao encerrar o capítulo, discorro acerca das categorias de análise utilizadas no estudo.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Localizada na intersecção entre os estudos da linguística aplicada (LA) e da política linguística (PL) - campos de conhecimento sobre os quais discorri mais detalhadamente no primeiro capítulo -, a presente investigação insere-se na abordagem qualitativa de pesquisa, a qual é caracterizada como uma atividade situada que visa gerar interpretações acerca das relações humanas, dos comportamentos e das crenças que permeiam os acontecimentos do mundo real (DENZIN; LINCOLN, 2000; COHEN; MANION; MORRISON, 2000; HOLLIDAY, 2007).

Dentre os aspectos que marcam a abordagem qualitativa (e que são evidentes neste estudo), destaco diversidade que o termo abarca. Tradicionais conceituações tendem a definir a pesquisa qualitativa em oposição à pesquisa quantitativa, estabelecem uma hierarquia entre as abordagens ou, por vezes, buscam associar ambas por meio da terminologia quali-quantitativa (DENZIN, 2009). Para a presente pesquisa, considero que esta abordagem configura-se essencialmente como um termo “guarda-chuva” que abarca uma heterogeneidade de metodologias que visam compreender os fenômenos humanos (LAZARATON, 2003). As investigações, no campo da PL, alinham-se à dimensão qualitativa, pois visam explorar objetos de estudo que emergem dos contextos sociais, por meio da

interdisciplinaridade e pela utilização de métodos mistos. Especificamente neste ramo de investigação, recebem destaque questões relativas ao *status*, uso e aquisição das línguas na sociedade (RICENTO, 2015).

Situada na intersecção entre os estudos da LA e da PL, a presente investigação se insere no ramo da Política Linguística Crítica (PLC) (TOLLEFSON, 2006). Alinhada com os pressupostos da Teoria Crítica, esta área de produção do conhecimento visa distanciar-se das abordagens tradicionais e fomenta mudança social em contextos de desigualdade social e opressão, de modo a analisar os processos em que tais sistemas são criados e sustentados (IVES, 2004). No caso específico deste estudo, o foco recai sobre o ISF como uma PL engendrada no contexto da internacionalização do ensino superior brasileiro, com foco específico nas ideologias da língua inglesa subjacentes aos contextos de realização do Programa.

Os estudos em PL podem ser concebidos entre as categorias “macro”, “micro” e “meso” (DAVIS, 2014; PAYNE, 2013). A primeira se constitui de pesquisas que tradicionalmente tomam a forma de historiografias e se ocupam de descrições amplas acerca de políticas de âmbito nacional, como por exemplo, o estudo de Ridge (2000) sobre o papel do inglês na África do Sul, diante do quadro da política plurilíngue adotada no país. Os trabalhos que se enquadram na categoria micro situam-se no outro extremo deste espectro, pois são estudos empíricos baseados em dados coletados em contextos específicos, com vistas a análises em pequena escala, tais como a investigação de Johnson (2015) acerca das apropriações locais da política de educação bilíngue na Filadélfia. A categoria de estudos meso localiza-se entre os dois extremos citados anteriormente, uma vez que visam explorar o conhecimento produzido a partir das relações entre as dimensões geral e específica de determinadas PL, de modo a pautar como pressões mais amplas - tais como a globalização e o neoliberalismo - impactando os modos de vida localmente situados. Um exemplo de estudo que se alinha a esta perspectiva é a investigação de Pan (2015) sobre as representações e usos do Inglês na China, face à difusão global do idioma.

Diante das três categorias detalhadas, considero que este estudo alinha-se com a dimensão meso de estudos em PL. A fim de investigar o ISF como uma PL engendrada no contexto da internacionalização do ensino superior brasileiro, com foco específico nas ideologias da língua inglesa subjacentes aos contextos de realização do Programa, busco entrelaçar análises acerca da política linguística nacional, especialmente a partir da proposição

do Programa Federal Inglês sem Fronteiras, com as apropriações locais feitas por dez Núcleos de Línguas (NuLis) das Universidades Federais, segundo entrevistas realizadas com seus coordenadores. Assim, viso compreender a PL instaurada pelo IsF tanto no que tange à inserção do Brasil na corrida pela internacionalização, quanto ao que se refere aos desdobramentos locais engendrados por esta política e pelas ideologias a ela vinculadas.

3.2 ÉTICA

Minha postura como professora formadora e como pesquisadora vem sendo orientada pela perspectiva ética “do cuidado com o outro” (MOLL; ARNOT-HOPFFER, 2005), pois compreendo que as diferentes atividades que compõem meu trabalho emergem das relações sociais, e assim sendo, é mais do que adequado e necessário evitar danos àqueles que participam e possibilitam o meu fazer acadêmico.

Considerando que “pesquisadores não podem deixar de ser pessoas localizadas socialmente”⁴⁵ (CAMERON et al., 1992, p. 5), os estudos de natureza qualitativa caracterizam-se por problematizar o papel do pesquisador. Os encaminhamentos adotados pelo pesquisador relacionam-se diretamente com suas trajetórias, de modo que a neutralidade de quem investiga é considerada uma quimera na pesquisa qualitativa (GUBA; LINCOLN, 2000). Nesse sentido, o detalhamento sobre o contexto, bem como da postura ética adotada, visam corroborar o rigor científico deste estudo, sem no entanto ignorar que o direcionamento da pesquisa será determinado essencialmente, pelo olhar de quem a conduz.

Ao alinhar-me com os pressupostos da teoria crítica, acredito que o controle técnico excessivo, em estudos de natureza qualitativa, especialmente para aqueles relacionados à educação, está muito mais a serviço de autoridades externas ao processo de pesquisa, do que aos próprios participantes envolvidos no estudo, indivíduos de quem partem e para quem se direcionam investigações como esta (CELANI, 2005). Uma evidência da burocratização desnecessária e claramente inadequada às pesquisas em ciências humanas, é a imposição indiscriminada de parâmetros oriundos das pesquisas em saúde para todo em

⁴⁵“researchers cannot help being socially located persons”.

qualquer estudo que conte com a participação de seres humanos, no Brasil⁴⁶. A Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (1996) tem o mérito de fomentar a criação de comitês locais de ética em pesquisa nas universidades, entretanto retrocede ao disponibilizar como único mecanismo de registro um sistema online estruturado aos moldes das pesquisas da saúde, a Plataforma Brasil, vigente desde janeiro de 2012 (NOGUEIRA; SILVA, 2012).

Apesar de particularmente avaliar como inadequados os procedimentos de registro requeridos pela Plataforma Brasil, tais processos são pré-requisitos para que qualquer estudo seja apreciado e registrado pelo Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. Assim sendo, realizei os encaminhamentos burocráticos solicitados, de forma que a pesquisa está aprovada e registrada segundo parecer número 1.310.751, certificado de apresentação para apreciação ética (CAAE) número 50005215.4.0000.5231.

Orientada pelo cuidado com o outro, formalizei as condições deste estudo por meio da elaboração do termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A), o qual foi assinado por todos os coordenadores de NuLi, participantes deste estudo. O documento tanto registra meu interesse de pesquisa, finalidade dos dados coletados, bem como permite ao participante a garantia de anonimato, caso seja de seu interesse.

Os participantes deste estudo, além de contribuírem com as entrevistas realizadas e estarem cientes dos propósitos da pesquisa, participam como colaboradores no desenvolvimento das análises apresentadas. Para tanto, os coordenadores de NuLi receberam a versão preliminar das análises e a eles foi solicitado que registrassem suas reações perante o texto, considerando os seguintes questionamentos como norteadores para reflexão: a) Como se sente ao ser representada(o) nas análises?; b) As análises parecem coerentes?; c) Há trechos comprometedores?; d) Gostaria de continuar sendo identificada(o)/anônima(o) neste estudo?

Os dez participantes contribuíram com retornos às análises, de modo que a versão final desta tese visa configurar-se como resultado dialógico de esforços em prol do cuidado com o outro em que participantes são vistos como parceiros, na elaboração da

⁴⁶ A este respeito corroboro meu apoio à minuta do Fórum de Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas (FCHSA) acerca das adequações necessárias dos mecanismos de ética propostos pela resolução 196/96 enviada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). Após apreciação do documento, em janeiro de 2016, o CNS emitiu parecer com críticas e sugestões de revisão de tópicos amplamente discutidos pelos especialistas da área. Mais informações em <http://www.portal.abant.org.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa-nas-ciencias-humanas>. Acesso em 18/05/2016.

pesquisa, e não somente como fornecedores de dados (CELANI, 2005; D'ALMAS, 2016; FRANCESCO, 2014).

3.3 A PESQUISA E SEU CONTEXTO

Para o presente estudo concebo o IsF como uma política linguística, pois esta se caracteriza por atos oficiais, atividades relativas ao uso, à aquisição e ao status das línguas estrangeiras (RICENTO, 2000). Tal PL é analisada no contexto mais amplo da internacionalização do ensino superior brasileiro, o qual é radicalmente reconfigurado a partir do CsF. Atrelada às influências econômicas, tecnológicas e científicas engendradas pela globalização (ALTBACH, 2006), a internacionalização é caracterizada, de modo geral, por processos que integram as dimensões intercultural e global dos propósitos, das funções e dos meios de instrução do ensino superior (KNIGHT, 2008). Tal dinâmica pode se desdobrar em diferentes encaminhamentos, como por exemplo, por meio da colaboração internacional em pesquisas entre universidades; atividades de ensino em diferentes localidades que se apoiam grandemente no uso nas novas tecnologias da comunicação; ou por meio da mobilidade *in* ou *out*, isto é, pelo recebimento ou envio de professores e estudantes entre universidades parceiras, dentre outras iniciativas (KNIGHT, 2012). No caso brasileiro, a interpretação predominante acerca do sentido da internacionalização, proposto inicialmente pelo CsF, foi a mobilidade *out*, com o envio de mais de 70.000 estudantes de graduação para universidades estrangeiras, entre os anos de 2011 e 2016⁴⁷.

De modo a explorar os papéis atribuídos à língua inglesa no processo de internacionalização do ensino superior no Brasil, com vistas às ideologias subjacentes a este processo, tomo como conjunto de dados, para este estudo, diferentes textos que materializam a PL proposta pelo IsF.

Tendo em vista os cinco anos de existência do Programa de ensino de idiomas, creio ser importante delimitar o escopo do presente estudo, a fim de que seja possível compreender as análises apresentadas. Considero ser possível compreender a

⁴⁷ Segundo informações disponíveis no site Painel do CsF, conforme atualização realizada em janeiro do mesmo ano, 73.353 estudantes de graduação foram contemplados com bolsas de estudo no exterior, do total de 92.880 bolsas ofertadas até aquele momento. Disponível em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>. Acesso em 12/04/2016

sistemática do IsF, segmentando sua história em três fases. A primeira fase se refere ao período de criação do Programa, em 2012, e seu desenvolvimento até novembro de 2014, a qual se voltou prioritariamente ao diagnóstico da proficiência dos universitários, ao lançamento da plataforma My English Online (MEO) e ao início da implementação dos Núcleos de Línguas (Nuclis) nas universidades federais. A segunda fase se iniciou em novembro de 2014, com a reedição do Programa com o nome “Idiomas sem Fronteiras”, de modo a dar continuidade às ações da primeira fase, mas com o diferencial de ampliar seu escopo por meio da oferta de outros idiomas e pelo objetivo de atuar na formação de professores, etapa que se realizou até meados de 2017. Daí em diante, se inicia a terceira fase do IsF, pontualmente com o chamamento das universidades estaduais e municipais, a fim de expandir suas ações para toda a rede pública de ensino superior, e o credenciamento das universidades federais, de modo a dar continuidade às ações da fase anterior, etapa atualmente em desenvolvimento no Programa. O quadro 2 visa sintetizar esta segmentação do IsF nestas três etapas:

Quadro 2- Fases de desenvolvimento do IsF

Fase	Período	Características
1ª	dezembro/2012 a novembro/2014	<ul style="list-style-type: none"> • Criação do IsF; • Diagnóstico da proficiência dos universitários; • Lançamento do MEO; • Implementação dos Nuclis nas universidades federais.
2ª	novembro/2014 a maio/2017	<ul style="list-style-type: none"> • Reedição do Programa com o nome “Idiomas sem Fronteiras”; • Continuidade às ações da primeira fase; • Oferta de outros idiomas; • Atuação na formação de professores.
3ª	maio/2017 até os dias atuais	<ul style="list-style-type: none"> • Chamamento das universidades estaduais e municipais; • Recredenciamento das universidades federais; • Continuidade nas ações propostas anteriormente.

Fonte: A própria autora.

Diante do processo dinâmico que caracteriza as políticas, uma delimitação de recorte temporal e de escopo se faz necessária para o desenvolvimento de seu estudo. Assim sendo, a investigação do IsF como uma PL engendrada no contexto da internacionalização do ensino superior brasileiro, centra-se prioritariamente no período de proposição inicial do CsF, em sua ligação com a primeira fase do IsF e o início de sua segunda fase. Menções a aspectos relativos a sua terceira e mais atual fase de realização serão feitas quando estas se colocarem como necessárias à contextualização deste estudo.

3.4 CORPUS DA PESQUISA

Para análise do IsF como uma PL, tomo a concepção de política como texto e como discurso (BALL, 1994). A partir destes pressupostos, alinho-me aos estudos da análise de discurso crítica (ADC) que têm se centrado na concepção de texto como um artefato cultural primariamente linguístico, oral ou escrito, o qual pode também ser composto por outras formas multissemióticas (FAIRCLOUGH, 1995). No que tange à materialidade textual de uma política, é possível observar que esta deriva de esforços e acordos realizados por diferentes atores engajados em determinado processo político. Complementarmente, os discursos são compreendidos como práticas sociais que não somente refletem e representam os indivíduos e os objetos, mas dialogicamente os constituem (BALL, 1994; FAIRCLOUGH, 1992, 1995).

O conjunto de dados analisado para este estudo, com foco nas dimensões de texto e de discurso relativas ao IsF, é organizado em três esferas: legal, jornalística e educacional. Tal sistematização baseia-se nos pressupostos de que os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis de utilização da linguagem e que estes se definem e são compartilhados em/por determinadas esferas de atividade humana (BAKHTIN, 1997; FAIRCLOUGH, 1995). Assim sendo, cada esfera se compõe por um repertório de diferentes gêneros e seus respectivos exemplares de textos, os quais se caracterizam em função das finalidades específicas das atividades humanas desempenhadas nestas esferas (BAKHTIN, 1997). Considerando que foge ao escopo deste estudo pormenorizar e problematizar a caracterização dos gêneros do discurso analisados ou das esferas às quais estes pertencem, procedo aqui a uma breve apresentação dos aspectos que definem os conjuntos de textos analisados para os fins específicos desta pesquisa.

Os textos da esfera legal são publicações feitas por órgãos vinculados à administração pública que de alguma forma propõem encaminhamentos relativos às políticas linguísticas no Brasil. São documentos norteadores do IsF: um decreto, cinco portarias e um edital que apresentam diretrizes para o Programa federal em questão. Tais textos se caracterizam pela perspectiva prescritiva que apresentam, pois configuram-se como produtos de vários estágios de acordos e negociações que derivam dos processos legislativos, bem como das articulações políticas entre os grupos de interesse engajados com o objeto de determinada política (BALL, 1994).

Considerando que os textos das diferentes fontes de notícias são meios pelos quais as ideologias e discursos circulam amplamente na sociedade (FREAKE, 2012), o conjunto da esfera jornalística torna-se relevante no que tange à compreensão dos aspectos contextuais dos quais emerge o IsF. Os textos que compõem esta esfera são publicações oriundas dos sites de notícias dos jornais brasileiros “Folha de São Paulo” e “O Estado de São Paulo”, além do site oficial de notícias da Capes. Estes textos são caracterizados como gêneros do ciberjornalismo, produções multimodais destinadas à circulação online (BASTOS, 2000). A definição destes portais de notícias como fontes de textos para este estudo foi o levantamento feito pelo Instituto Verificador de Circulação (IVC)⁴⁸, lançado em fevereiro de 2014, que identificou os três sites mais acessados nacionalmente, em ordem decrescente: Folha de São Paulo, O Globo, Estado de São Paulo. O segundo colocado, O Globo, não foi utilizado como fonte de textos, pois para acessar a coleção de suas publicações, é preciso pagar uma taxa de inscrição. O site do Ministério da Educação foi escolhido como uma fonte de notícias, devido ao seu *status* oficial na divulgação de acontecimentos do Programa.

Os procedimentos para consulta das notícias foram os mesmos para os três sites: a) o termo de pesquisa foi "Inglês sem Fronteiras"; b) os textos deveriam ter sido publicados no período que compreende a data em que a portaria oficial de criação do grupo de trabalho encarregado do Programa foi lançada (25 de maio de 2012), até o período em que esta busca foi realizada (maio a junho de 2015). Seguindo esses procedimentos, a esfera jornalística é composta por 21 textos do Estado de São Paulo; 6 textos de Folha de São Paulo, e 16 textos do portal da Capes, o que perfaz um total de 45 textos.

A esfera educacional é composta por entrevistas feitas com coordenadores de dez NuLis, das quais utilizo as transcrições⁴⁹, neste estudo. As entrevistas seguiram o roteiro elaborado e pilotado por mim (Apêndice B) e foram feitas com coordenadores que se disponibilizaram a participar do estudo, via interação de áudio e/ou vídeo online. O convite para participação na pesquisa foi feito por e-mail (Apêndice C), enviado a todos os 63⁵⁰ NuLi

⁴⁸ Fonte <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/03/1433100-folha-e-o-maior-jornal-do-brasil-nas-diferentes-plataformas-aponta-ivc.shtml>. Acesso em 06/08/2015.

⁴⁹ As transcrições completas das dez entrevistas, bem como os respectivos áudios, encontram-se arquivados no acervo de dados coletados para este estudo. Para as análises desta tese são apresentados somente excertos considerados representativos para o foco da investigação.

⁵⁰ No início da coleta de dados para presente pesquisa de doutorado, no ano de 2015, o IsF contava com 63 universidades federais cadastradas no Programa. Com as reformulações recentes na iniciativa, atualmente são 37 universidades federais, 22 universidades estaduais ou municipais, somando um total de 59 instituições. Informações disponíveis em <http://isf.mec.gov.br/documentos>. Acesso em 02/10/2017.

existentes na época da coleta para este estudo. Tais dados compõem a esfera educacional por representarem apropriações da PL engendrada pelo IsF, de modo que sua análise permite explorar aspectos relativos às interpretações locais e aos sentidos construídos como reações às proposições políticas (BALL, 1994). Além das entrevistas, a esfera educação reúne as ofertas de cursos⁵¹ disponibilizadas por 5 dos coordenadores de NuLis entrevistados, somando um total de 68 ementas/programas de cursos.

A constituição do conjunto de dados orientou-se pela Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), de modo a coletar material que pudesse ser representativo dos três contextos que constituem e possibilitam a compreensão da dinâmica de uma política. Os textos da esfera legal visam contribuir com a compreensão do contexto de produção de textos, isso porque tais documentos oferecem informações relevantes quanto à materialidade de uma política, a qual pode ser explorada a partir de questionamentos, conforme Mainardes (2006) propõe em adaptação à Vidovich (2002), como por exemplo: Quando se iniciou a construção do texto da política?; Como o texto (ou textos) da política foi(foram) construído(s)? Quais as vozes “presentes” e “ausentes”?; Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam? Ou seja, os textos da esfera legal atrelados ao contexto de produção de textos são tomados, neste estudo, como marcos relevantes da criação da PL de modo que, por meio deles é possível explorar a cronologia, os propósitos, os atores e por consequência, aspectos ideológicos relativos ao IsF.

Os textos da esfera jornalística foram coletados de modo a contribuir com a compreensão do contexto de influência da PL em foco, pois auxiliam na exploração de questionamentos tais como: Quais são as influências e tendências presentes na política investigada?; Por que a política emergiu agora?; Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam? (MAINARDES, 2006; VIDOVICH, 2002). Isto é, a análise dos textos da esfera jornalística, neste estudo, nos permitem compreender as pressões sócio-históricas das quais o IsF emerge, bem como as ideologias a elas subjacentes, explorando assim o contexto de influência desta PL.

Os textos da esfera educacional situam-se em referência ao contexto de prática da PL, de modo a auxiliar na elucidação de questões acerca das interpretações locais do Programa, como por exemplo: Como a política foi recebida? Como está sendo

⁵¹ As ofertas de cursos dos NuLis foi solicitada a todos os dez coordenadores entrevistados, sendo que metade deles disponibilizou seus arquivos para a presente pesquisa.

implementada?; Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos?; Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?; Há evidências de resistência individual ou coletiva?; Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte? (MAINARDES, 2006; VIDOVIČ, 2002). Ou seja, os textos da esfera educacional oferecem subsídios para a compreensão das apropriações locais do IsF.

Apesar de seguir ACP para constituição de seu *corpus*, e de didaticamente buscar relacionar cada esfera de textos com um dos contextos propostos pela abordagem, o agrupamento dos textos não visa impor qualquer hierarquia ou distanciamento entre os mesmos ou em sua análise. Tal sistematização visa reconhecer os discursos circulantes nas três esferas, de modo a evidenciar os entrelaçamentos entre estas no que tange às ideologias da língua inglesa subjacentes ao IsF. Ou seja, considerando que não haja uma linearidade tanto na compreensão dos contextos da política quanto na ordenação das três esferas de textos, no que tange ao encaminhamento metodológico das análises aqui apresentadas, a narrativa de análise é organizada a partir das ideologias da língua inglesa que emergem do entrelaçamento intertextual e interdiscursivo do conjunto de dados, compondo, assim, as seis categorias interpretativas da tese. O quadro abaixo que segue, resumidamente, as esferas e os textos que as compõe:

Quadro 3- Conjunto de dados da pesquisa

Esfera Legal	Esfera jornalística	Esfera educacional
<ul style="list-style-type: none"> • Decreto nº 7.642/ 2011: Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. • Portaria Normativa nº 105/2012: Institui o Grupo de Trabalho Inglês sem Fronteiras • Portaria Normativa nº 1.466/2012: Institui o Programa Inglês sem Fronteiras • Portaria Normativa nº 246/2013: Institui o Núcleo Gestor IsF • Portaria Normativa nº 25/2013: Institui o Sistema de Gestão do Programa IsF • Portaria Normativa nº 973/2014: Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras • Edital Capes/Fulbright nº. 061/2010 	<ul style="list-style-type: none"> • Notícias relativas ao IsF divulgadas na seção “notícias” do site www.capes.gov.br no período que compreende o início do programa (dezembro de 2012), até o levantamento de dados para este estudo (maio de 2015): 16 textos. • Notícias relativas ao IsF divulgadas em jornais de ampla circulação nacional <ul style="list-style-type: none"> - Estado de São Paulo (em 17/06/2015): 21 textos - Folha de São Paulo (17/06/2015): 6 textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas com coordenadores de NuLi : 10 entrevistas transcritas • Ofertas de cursos de 5 NuLis: 68 ementas/ programas de cursos.

Fonte: A própria autora.

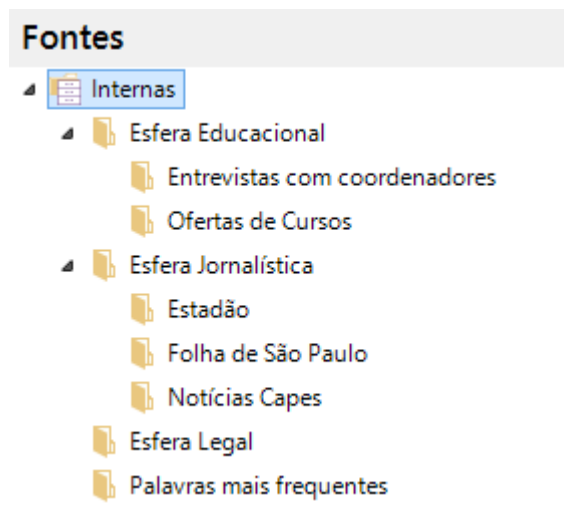
3.5 Uso Do Nvivo 11

O software NVivo 11 foi utilizado para a organização das categorias interpretativas que emergiram dos conjuntos de textos. A utilização de programas computacionais para análise qualitativa de dados tem se popularizado, nos últimos anos, especialmente nos diferentes ramos de pesquisa que envolvem a linguagem. Softwares desta natureza representam um grande avanço no que se refere ao gerenciamento de dados qualitativos, especialmente devido aos complexos recursos computacionais que disponibilizam. Entretanto, a figura do pesquisador ainda permanece central no que tange às escolhas e ao rigor metodológico nos processos de análise e de construção de sínteses dos estudos qualitativos (MACMILLAN, 2005).

Na presente tese foram utilizados os recursos de codificação, os quais auxiliam no processo organizacional e analítico do estudo. Para tanto, foi necessária a

execução de uma série de etapas. De modo a organizar os textos pertencentes a cada uma das esferas, primeiramente foram criadas três pastas de arquivos internas no software: esfera legal, esfera jornalística e esfera educacional. Considerando que a esfera jornalística conta com três tipos de fontes de textos, dentro dela foram criadas as subpastas Estado de São Paulo, Folha de São Paulo e Notícias Capes, conforme é possível visualizar na imagem abaixo:

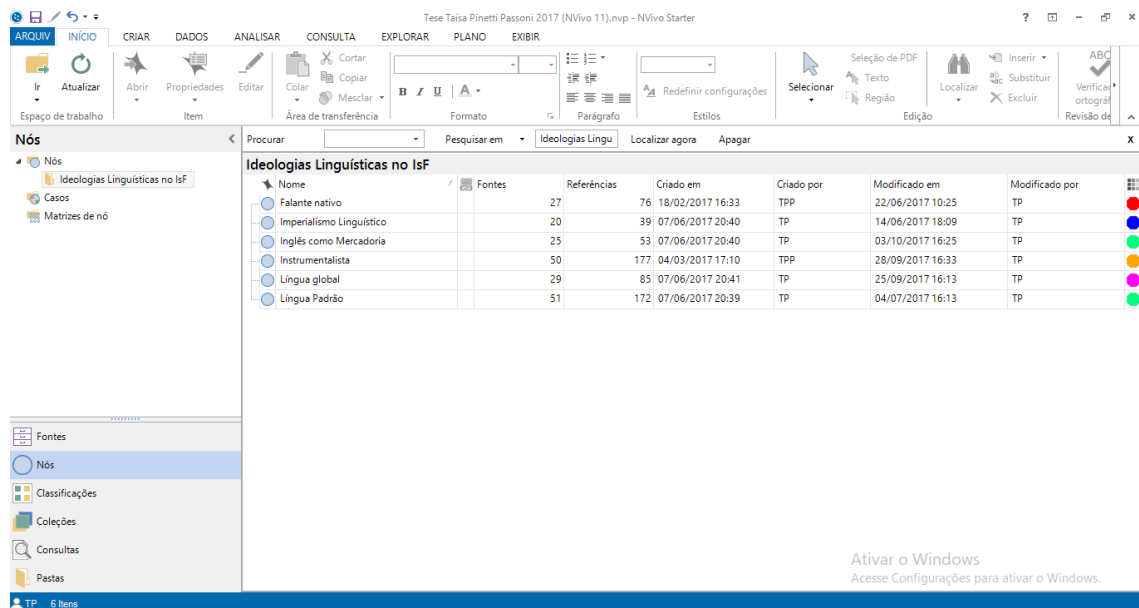
Figura 1- Organização das pastas internas de textos no software NVivo11



Fonte: A própria autora.

Em seguida, conforme os conjuntos de textos eram lidos e relidos, diferentes categorias (ou “códigos”) foram criados, de modo a selecionar nos textos e arquivar no software determinados excertos identificados como pertencentes a categorias relevantes ao estudo. A imagem a seguir apresenta os códigos utilizados no presente estudo. As categorias dizem respeito às ideologias linguísticas identificadas no *corpus*, as quais serão detalhadas nas análises apresentadas no capítulo 4. Tal organização permite que tais excertos sejam acessados, posteriormente, a partir de diferentes trajetos ordenados pelo programa.

Figura 2- Organização dos códigos/categorias no software NVivo11



Fonte: A própria autora.

3.6 PARTICIPANTES

Conforme mencionado anteriormente, tomo como parte dos conjuntos de textos analisados, as entrevistas que realizei com dez coordenadores de NuLi. Apresento aqui um breve perfil de cada coordenador, destacando aspectos relevantes às análises do IsF. Tal detalhamento emerge das informações fornecidas pelos próprios coordenadores durante as entrevistas, as quais foram realizadas entre outubro e novembro de 2015. Correspondendo aos procedimentos éticos adequados a pesquisas desta natureza, os coordenadores foram consultados quanto ao desejo de serem identificados na escrita da tese, conforme registrado nos termos de consentimento livre e esclarecido, como já mencionado. Ao traçar os perfis dos coordenadores, identifico aqueles que optaram por este tipo de participação e adoto pseudônimos e descrições mais genéricas àqueles que optaram pelo anonimato.

Sobre o papel do coordenador no IsF, é importante destacar que existem duas modalidades de coordenação nos NuLis. De acordo com o termo de compromisso⁵² firmado com o Programa, cabe ao coordenador geral de cada NuLi:

⁵² Os termos de compromisso foram gentilmente disponibilizados pela coordenadora Cláudia para melhor detalhar as atribuições de cada modalidade de coordenação. As atribuições são reproduzidas, aqui, na íntegra. (BRASIL, 2017b).

- Promover e coordenar reuniões administrativas, visando ao bom andamento do Programa IsF;
- Representar a universidade e o Núcleo de Ensino de Línguas no âmbito do Programa IsF, junto à SESu e a CAPES;
- Representar a universidade nos acessos aos sistemas de Gestão do IsF e ao Curso My English Online;
- Responder pela aplicação dos testes de nivelamento e proficiência, desde a seleção de aplicadores à divulgação dos resultados;
- Responder à agência certificadora, em até 24 horas, mantendo a comunicação ativa e frequente para o bom andamento do Programa;
- Divulgar as ações do Programa IsF no âmbito de sua IES e de sua região;
- Coordenar a emissão de relatórios dos trabalhos desenvolvidos no Núcleo, conforme previstos nos editais ou conforme demandados pela SESu e CAPES;
- Responder pela seleção e acompanhamento dos trabalhos da coordenação pedagógica, assim como pela sua substituição, quando necessário;
- Responsabilizar-se pela supervisão administrativa-pedagógica das ações do IsF em sua universidade;
- Acompanhar o cumprimento das metas acordadas;
- Supervisionar o desenvolvimento do Plano de Ações do Núcleo de Ensino de Línguas, tanto no que compete ao Centro Aplicador como às atividades pedagógicas e administrativas do Nucli;
- Monitorar o progresso acadêmico dos alunos do Núcleo de Ensino de Línguas por intermédio da plataforma de gestão do Curso My English Online e sugerir ações de intervenção, quando necessário;
- Auxiliar o Núcleo Gestor do Programa IsF na elaboração de metas a serem cumpridas.
- Atuar em substituição do coordenador pedagógico quando de sua ausência na IES, seja por motivos de férias ou a trabalho;
- Acessar o sistema de Gestão IsF e atualizar, mensalmente, os dados referentes a sua função;
- Utilizar o ambiente Moodle para compartilhamento de informações, mantendo-o sempre atualizado;
- Zelar pela integridade do uso dos logins/senhas atribuídos e responsabilizar-se por eles e por quaisquer mensagens e acessos que sejam realizados;
- Preencher o relatório mensal, conforme modelo e prazos definidos pelo Núcleo Gestor, como pré-requisito para o recebimento de cada parcela da bolsa. (BRASIL, 2017b).

Já o coordenador pedagógico exerce atividades mais ligadas ao ensino, o que segundo o termo de compromisso firmado com o Programa, correspondem às seguintes atribuições:

- Supervisionar o desenvolvimento acadêmico-administrativo dos alunos por intermédio da plataforma de gestão do Curso MEO, com acesso disponibilizado pela CAPES, de modo a acompanhar a participação e a evolução dos alunos de sua IES no Curso My English Online;
- Conhecer o material didático que compõe a base do Curso My English Online e supervisionar o desenvolvimento de materiais didáticos ou de atividades complementares de ensino de língua inglesa nas modalidades presencial e a distância;
- Orientar o corpo docente visando assegurar: i. harmonização de procedimentos metodológicos; ii. cumprimento das metas acordadas de evasão e de aprovação nos exames de proficiência; iii. os parâmetros de qualidade referenciados; iv. cumprimento do projeto pedagógico e do conteúdo definido;
- Conduzir estudos e elaborar relatórios acadêmicos e administrativos;

- Promover e coordenar reuniões acadêmicas e administrativas de planejamento e de estudos, visando ao bom andamento do Núcleo de Ensino de Línguas do Programa IsF;
- Prestar assessoria à Coordenação IsF, inclusive substituir a coordenação IsF em seus impedimentos eventuais;
- Responder pelo planejamento pedagógico e pelo acompanhamento dos professores;
- Conduzir a seleção de professores;
- Avaliar professores e propiciar condições para sua capacitação permanente e, quando necessário, providenciar sua substituição;
- Atuar em substituição do coordenador IsF quando de sua ausência na IES, seja por motivos de férias ou a trabalho.
- Acessar o sistema de Gestão IsF e atualizar, mensalmente, os dados referentes a sua função.
- Utilizar o ambiente Moodle para compartilhamento de informações, mantendo-o sempre atualizado.
- Zelar pela integridade do uso dos logins/senhas atribuídos e responsabilizar-se por eles e por quaisquer mensagens e acessos que sejam realizados;
- Preencher de relatório mensal, conforme modelo e prazos definidos pelo Núcleo Gestor, como pré-requisito para o recebimento de cada parcela da bolsa. (BRASIL, 2017b).

As descrições das responsabilidades nos termos de compromisso subsidiam a organização dos NuLi, entretanto, a dinâmica local de cada instituição acaba por sistematizar as atividades, conforme suas demandas e condições.

Quando o NuLi é considerado de pequeno porte, o que de modo geral significa possuir uma equipe de até seis professores-bolsistas, um único coordenador acumula as duas funções. Comumente, a coordenação pedagógica é desmembrada da geral, no caso de NuLis com um maior porte, ou seja, quando a equipe for composta por sete ou mais professores–bolsistas. Entretanto, dadas as peculiaridades locais de cada universidade, tal configuração pode ser alterada. Cada professor-bolsista idealmente deve assumir três turmas a cada oferta de cursos, assim sendo, é possível observar que o porte do NuLi se relaciona ao volume de alunos de cada instituição.

O convite para a participação na pesquisa foi enviado para os NuLis sem que houvesse distinção entre as modalidade de coordenadores, assim sendo, poderiam participar tanto os vinculados à coordenação geral, quanto à coordenação pedagógica. Considerando que meu interesse é entender a dinâmica local instaurada pelo IsF nos NuLis, cada universidade teve a liberdade de indicar qual de seus coordenadores teria disponibilidade para a entrevista. Ao detalhar os perfis dos entrevistados, evidenciarei qual tipo de coordenação exercem.

A primeira entrevistada foi a coordenadora geral do NuLi de uma universidade do sudeste, Sandra⁵³. Com graduação em Letras Português-Inglês, a coordenadora possui mestrado e doutorado em Linguística Aplicada, atuando especialmente nas áreas de ensino e formação de professores de inglês. Sandra está envolvida com o IsF desde sua criação. Inicialmente, outro professor representou sua instituição no Grupo de Trabalho criado para deliberar acerca da criação do IsF, mas pelo fato de que este colega estava envolvido com outro programa federal, Sandra logo passou a substituí-lo e a fazer parte do grupo. O NuLi da universidade de Sandra é considerado de grande porte, além da coordenadora geral, a equipe possui onze professores-bolsistas, dois coordenadores pedagógicos e sete English Language Teacher Assistants (ETAs).

O segundo entrevistado foi o coordenador geral e pedagógico da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Henrique. Graduado em Letras-Inglês, Henrique tem mestrado em Educação, com pesquisa sobre ensino de português como língua estrangeira. Durante a realização deste estudo, cursava doutorado, com interesse específico na avaliação de proficiência do português como língua estrangeira. A configuração do IsF na UNILA diz respeito às peculiaridades da instituição. Pelo fato de a universidade não ofertar a licenciatura em Letras Inglês - e sim em Letras Espanhol/Português e em Letras Mediação Cultural - a UNILA ingressou no IsF no final de 2013 apenas como Centro Aplicador (CA) de testes de proficiência, e possuía uma outra coordenadora. Henrique assumiu a coordenação do CA em agosto de 2014 e, com a oferta de cursos presenciais, a partir de janeiro de 2015, o CA foi transformado em NuLi. Portanto, trata-se de um NuLi recente e de pequeno porte, com duas professoras-bolsistas.

O terceiro entrevistado é o coordenador geral da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Fúlvio, que possui mestrado e doutorado em Estudos Literários, com ênfase em dramaturgia norte-americana. O IsF foi implementado primeiramente em universidades que possuem licenciatura em Letras, o que não é o caso da UNIVASF. A universidade foi incluída no Programa, posteriormente, após a ampliação para Idiomas sem Fronteiras, como CA. Fúlvio é coordenador desde o início das atividades do IsF na instituição, que desde 2015 passou a ofertar cursos, compondo assim o seu NuLi. A equipe da UNIVASF é composta pelo coordenador geral, uma coordenadora pedagógica e dois professores-bolsistas. Apesar de ser um NuLi de pequeno porte, a atuação das duas

⁵³ Pseudônimo. A coordenadora optou por não ser identificada no estudo.

coordenações, separadamente, se dá pelo fato de a universidade não ofertar a licenciatura, assim sendo, as demandas específicas de formação dos professores-bolsistas ficam a cargo da coordenadora pedagógica.

A quarta entrevistada foi a professora Cláudia, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), graduada em Letras Português-Inglês, tem mestrado em Educação e doutorado em Linguística. Cláudia é coordenadora pedagógica do NuLi desde março de 2015, mas tem acompanhado o IsF desde o início, pois já participava das atividades do Programa, desde sua criação, em outra universidade Federal em que trabalhou, anteriormente. Na UFES, o IsF vem sendo implementado desde o lançamento do Programa e, atualmente, quem ocupa a coordenação geral é membro da secretaria de relações internacionais da universidade, aspecto que diferencia esta universidade das demais, que geralmente designam professores da área de língua inglesa para esta função. O NuLi da UFES é de grande porte, sendo formado pelo coordenador geral, duas coordenadoras pedagógicas, doze professores-bolsistas e quatro ETAs.

O professor Suênio foi o quinto entrevistado, é coordenador geral da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Suênio tem mestrado e à época estava realizando doutorado na área de literatura. A UFCG, assim como as demais universidades, começou sua participação no IsF como CA, contando com duas outras coordenações anteriores. A partir do início de 2014, a instituição passou a configurar-se como NuLi por meio das aulas presenciais, trabalho coordenado, desde então, por Suênio. Primeiramente, Suênio acumulava as duas coordenações, até que o grupo foi ampliado, de modo que atualmente atua somente como coordenador geral, contando com uma coordenadora pedagógica e cinco professores-bolsistas.

A sexta entrevistada foi a coordenadora geral de uma universidade federal da região nordeste. Maria⁵⁴ tem atuado prioritariamente com a formação de professores de inglês, possui mestrado e doutorado na área de Literatura, de modo que considera sua própria formação como multidisciplinar. Sua universidade ingressou no IsF como CA em 2013 e em 2014 o NuLi foi criado, após superada certa resistência local quanto ao Programa. A equipe do NuLi é composta por Maria na coordenação geral, um coordenador pedagógico e cinco professores-bolsistas.

⁵⁴ Pseudônimo. A coordenadora optou por não ser identificada neste estudo.

A sétima entrevistada foi a coordenadora geral de uma universidade federal da região norte. Paula⁵⁵ é formada em Letras-Inglês e tem mestrado na área de Literatura Portuguesa. A universidade em questão está entre as mais jovens do país, de modo que a professora é recém-concursada na instituição e assumiu a coordenação do NuLi há poucos meses. Trata-se de um NuLi de pequeno porte, em que a coordenadora conta com dois professores-bolsistas.

A oitava entrevistada foi a professora Débora⁵⁶, coordenadora geral do NuLi da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Débora tem graduação em Letras, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada, atuando na área de ensino de língua inglesa e na formação de professores de português como língua estrangeira. Desde a criação do Programa, Débora assumiu as funções de coordenadora geral e pedagógica do NuLi, e atualmente conta com uma equipe de três professores-bolsistas e três ETAs.

A nona entrevistada foi a professora Sílvia, coordenadora geral do NuLi da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Sílvia é graduada em Letras Inglês/Português e cursou mestrado e doutorado em Estudos Literários, com foco em literatura norte-americana. O NuLi foi criado na UFGD com a participação de um outro coordenador, até que em agosto de 2013 Sílvia assumiu esta função. A equipe de seu NuLi é composta por dois professores-bolsistas, e ao desempenhar as funções das coordenações geral e pedagógica, Sílvia relata sentir maior afinidade com a formação de professores atualmente.

A décima e última entrevistada foi a coordenadora geral de uma universidade da região norte. Joana⁵⁷ é graduada em Letras línguas estrangeiras e em Administração, tem especialização na área administrativa, dois mestrados, sendo que um deles e seu doutorado são voltados para a Linguística Aplicada. O IsF começou a ser implementado em sua instituição com a criação do CA, sendo que Joana ingressou como coordenadora geral do NuLi em 2014, acumulando a função de coordenadora pedagógica. Sua equipe é composta por três professores-bolsistas.

Como é possível observar, os perfis dos coordenadores são bastante variados e as dinâmicas locais definem-se de acordo com as peculiaridades de cada contexto.

⁵⁵ Pseudônimo. A coordenadora optou por não ser identificada neste estudo.

⁵⁶ Pseudônimo. A coordenadora optou por não ser identificada no estudo, mas informou que gostaria de manter a identificação de sua universidade.

⁵⁷ Pseudônimo. A coordenadora optou por não ser identificada neste estudo.

Com a participação destes dez coordenadores, a pesquisa conta com representantes das cinco regiões do país: duas universidades do Norte, três universidades do Nordeste, três universidades do Sudeste, uma do Centro-Oeste, e uma do Sul. Dessa maneira, considero que os relatos cedidos por estes coordenadores configuram-se em contribuições significativas para compreensão das interpretações e práticas situadas do IsF, de uma maneira abrangente. O quadro abaixo sintetiza os principais aspectos que caracterizam os entrevistados e seus contextos de origem.

Quadro 4- Caracterização dos coordenadores participantes da pesquisa

	Nome	Titulação	Função	Ingresso no IsF	Região	Coordenadores Pedagógicos	Professores -bolsistas	ETAs
1	Sandra	Dr.	C. Geral	2012	SE	2	11	7
2	Henrique	Me.	C. Geral	2014	S	-	2	-
3	Fúlvio	Dr.	C. Geral	2015	NE	1	2	-
4	Cláudia	Dr.	C. Ped	2015	SE	2	12	4
5	Suênio	Me.	C. Geral	2014	NE	1	5	-
6	Maria	Dr.	C. Geral	2014	NE	1	5	-
7	Paula	Me.	C. Geral	2015	N	-	2	-
8	Débora	Dr.	C. Geral	2012	SE	-	3	3
9	Sílvia	Dr.	C. Geral	2013	CO	-	2	-
10	Joana	Dr.	C. Geral	2014	N	-	3	-

Fonte: A própria autora.

3.7 CATEGORIAS DE ANÁLISE

A presente investigação enfoca o IsF a partir de uma concepção de política como texto e como discurso, segundo o que propõe a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP). Apesar de evidenciar as dimensões textual e discursiva das políticas, a ACP não possui referencial próprio e detalhado para a análise da linguagem, lacuna que compreendo ser adequadamente preenchida pelos subsídios da Análise de Discurso Crítica (ADC), conforme afinidades e aproximações entre ambas vertentes analíticas já apontados anteriormente (ver capítulo 2). Assim sendo, a investigação dos conjuntos de textos tomados como constituintes do IsF se dá por meio de categorias de análise que nos possibilitam identificar

significados textuais atrelados a modos “particulares de representar, (inter)agir e de identificar(-se) em práticas sociais situadas” (RAMALHO; RESENDE, 2001, p. 112).

A ADC oferece uma vasta gama de categorias de análise que podem subsidiar a compreensão das ideologias linguísticas que emergem dos textos analisados neste estudo. Por meio de uma análise indutiva, isto é, sem estabelecimento prévio de categorias, a leitura e releitura dos dados possibilitou o reconhecimento das seguintes categorias de análise como relevantes para a compreensão das ideologias linguísticas no âmbito do IsF: intertextualidade, interdiscursividade, transitividade, avaliação, modalidade e metáfora.

A seguir, situo as categorias de análise, para então discorrer acerca de cada uma delas. Ao final deste capítulo, relaciono as categorias com o quadro geral da organização metodológica deste estudo.

3.7.1 Significados nas Ordens do Discurso

A presente análise, ancorada no quadro ADC, visa explorar os **significados** construídos através dos conjuntos de textos que materializam a política, com vistas ao reconhecimento das diferentes ideologias linguísticas subjacentes ao IsF. De acordo com Fairclough (2003), existem três tipos principais de significado que estão embutidos nos elementos de ordens do discurso e que compõem a rede de práticas sociais em relação à sua dimensão linguística. O **significado acional** refere-se aos gêneros como ferramentas para atuar e interagir nas práticas sociais, o que implica ações em eventos sociais, bem como ações sobre os outros. O **significado representacional** implica as representações de mundo expressas por meio do discurso. E o **significado identificacional** está relacionado aos estilos de modo como este identifica indivíduos e entidades sociais (FAIRCLOUGH, 2003).

Fairclough (2003) relaciona os três tipos de significado aos eixos do poder, do conhecimento e da ética, postulados por Foucault (1994). O eixo do poder, está ligado ao significado acional do modo como este medeia as relações com/sobre os outros; o eixo do conhecimento refere-se ao significado representacional, uma vez que este evidencia o controle sobre as coisas e sobre o conhecimento; e o eixo de ética está ligado ao significado identificacional em que se exprimem as relações do indivíduo consigo mesmo, bem como com o “sujeito moral”. A relação entre os tipos de significados deve ser vista como dialética, pois

"podemos dizer, por exemplo, que determinadas Representações (discursos) podem ser realizadas em especiais modos de Agir e de se Relacionar (gêneros), e são inculcadas em formas específicas de identificação (estilos)" ⁵⁸ (FAIRCLOUGH, 2003, p. 29). Portanto, pode-se compreender que cada tipo de significado absorve traços específicos uns dos outros, não sendo constituídos, isoladamente, ou de maneira excludente (RAMALHO; RESENDE, 2011).

Nesse sentido, o conceito de representação torna-se central para o presente estudo, pois esta é concebida como um processo de construção social de práticas que se realizam especialmente por meio dos discursos. Como tais, as representações tendem a ser ideológicas, uma vez que pressupõem visões de mundo e interesses específicos, a qual (FAIRCLOUGH, 1995 e 2003).

Tendo em vista que o referencial de Fairclough (2003) no campo da ADC visa entrelaçar a dimensão da análise linguística com as práticas sociais em que estas simultaneamente se constroem e são construídas, tais significados são concebidos como modos em que o discurso se manifesta nessas práticas sociais. Portanto, gêneros discursivos são concebidos como formas relativamente estáveis de agir e interagir nas práticas sociais, os discursos são tomados como maneiras de representar o mundo, e os estilos são definidos como modos de se identificar e se estar no mundo (RAMALHO, 2012). Essas características nos permitem relacionar as conexões estabelecidas entre as práticas de linguagem com as demais práticas sociais por meio dos três tipos de significado principais expressos pelo discurso, como resumido no quadro a seguir:

Quadro 5- Significados do Discurso

Principais tipos de significados	Elementos da ordem do discurso	Eixos (Foucault, 1994)	Principais modos em que o discurso figura nas práticas sociais
Acional	Gêneros	Poder	Modos de (inter)agir
Representacional	Discursos	Conhecimento	Modos de representar
Identificacional	Estilos	Ética	Modos de ser

Fonte: Adaptado de Ramalho e Resende (2011) e Ramalho (2012).

⁵⁸ "we can say for instance that particular Representations (discourses) may be enacted in particular ways of Acting and Relating (genres), and inculcated in particular ways of Identifying (styles)".

3.7.1.1 Intertextualidade e Interdiscursividade

No que se refere às categorias de análise deste estudo, considerando que "qualquer prática discursiva é definida por suas relações com outras, e se baseia em outras de maneiras complexas"⁵⁹(FAIRCLOUGH, 1992, p.55), no que tange ao significado acional, para a análise dos conjuntos de textos das três esferas de textos, aproprio-me do conceito de **intertextualidade** proposto por Fairclough (1992), o qual deriva de estudos de Kristeva (1986, escrito em 1966) sobre a abordagem translinguística de Bakhtin (1986). Tais elementos emergem da noção de "dialogismo", segundo a qual o sentido não existe em um vácuo, os enunciados são preenchidos com declarações anteriores e o resultado de tais processos sobrepostos, carrega significados múltiplos (JOHNSON, 2015). A intertextualidade é mais claramente observada na utilização do discurso indireto, por exemplo. Entretanto a articulação de diferentes vozes pode se dar de maneiras mais complexas, tal como por meio da pressuposição. Ou seja, enquanto na utilização do discurso indireto a recontextualização de vozes se dá de maneira bastante explícita, com a pressuposição o enunciador de um texto expressa relações intertextuais de modo muito mais implícito, sendo que as pressuposições são tomadas como "dadas", isto é, articulam-se como consenso, sem marcar a diferenciação entre o posicionamento do autor e das vozes da qual ele/a se apropria (FAIRCLOUGH, 2003; RAMALHO; RESENDE, 2011), aspecto que incide diretamente na compreensão de aspectos ideológicos presentes nos textos.

O conceito de intertextualidade, em muitos momentos, se associa e até mesmo se confunde com outro conceito, o de interdiscursividade. Isso porque a intertextualidade é concebida em duas categorias: a intertextualidade manifesta (*verbatim* explícito), que atende em grande parte aos recursos léxico-gramaticais que são expressos pelas relações entre textos; e a intertextualidade constitutiva (convenções interdiscursivas) ou **interdiscursividade**, que se refere às conexões de formações discursivas, que diz respeito às decisões do discurso.

Ou seja, a interdiscursividade relaciona-se, em princípio, ao significado representacional por ligar-se às maneiras particulares de representar aspectos do mundo, de modo que é possível observar como discursos particulares vinculam-se a campos sociais, interesses e projetos particulares. Mas apesar de inicialmente focar a hibridização dos

⁵⁹ "any discursive practice is defined by its relations with others, and draws upon others in complex ways".

discursos, a interdiscursividade também engloba aspectos relacionados a estilos e gêneros (FAIRCLOUGH, 1992; JOHNSON, 2015, RAMALHO; RESENDE, 2011), de modo que o enfoque nesta categoria pode nos permitir investigar como "a construção de significado é uma atividade social que é afetada por ideologias e discursos circulantes em um contexto particular."⁶⁰ (JOHNSON, 2015, p. 168).

O desenho da presente análise, com base nos subsídios oferecidos pela ACP e ADC, o foco nas relações intertextuais e interdiscursivas nos permite entender como a linguagem é articulada no conjunto de textos que compõem a PL proposta pelo IsF de modo que as representações do mundo que estes articulam - mais especificamente as ideologias que sustentam e em que são sustentados - se expressam de modo a manter ou contestar relações de dominação, especialmente no que diz respeito ao papel do inglês no processo de internacionalização das universidades no Brasil.

3.7.1.2 Transitividade

Para o estudo sobre as ideologias linguísticas presentes na PL instaurada pelo IsF, a presente análise centra-se também nos modos de representar o conjunto dos textos que materializam o Programa por meio da transitividade. A **transitividade** foi inicialmente definida por Halliday e Matthiessen (2004, p. 170) pelo escopo da linguística sistêmico-funcional (LSF) como um sistema que "interpreta o mundo da experiência em um conjunto gerenciável de TIPOS DE PROCESSOS. Cada tipo de processo fornece seu próprio modelo ou esquema para interpretar um domínio particular de experiência [...]".⁶¹ A LSF apresenta uma teoria linguística "profundamente preocupada com a relação entre linguagem e outros elementos e aspectos da vida social"⁶² (FAIRCLOUGH, 2003, p.5), de modo que seus métodos analíticos são amplamente adotados por estudos no âmbito da ADC.

O foco na transitividade é associado com a função ideacional da linguagem que de acordo com a abordagem da LSF está relacionada com os aspectos de uma oração ou uma sentença que se referem aos modos em que a realidade é representada no discurso. Este

⁶⁰ "meaning-making is a social activity that is impacted by ideologies and discourses circulating in a particular context".

⁶¹ "within systemic functional linguistics (SFL) as a system which "construes the world of experience into a manageable set of PROCESS TYPES. Each process type provides its own model or schema for construing a particular domain of experience as a figure of a particular kind".

⁶² "profoundly concerned with the relationship between language and other elements and aspects of social life".

tipo de análise enfoca os processos (tipos de verbos), os participantes (atores sociais) e as circunstâncias (frases adverbiais) considerando como as escolhas expressas por cada um desses elementos pode ser cultural, política e ideologicamente significativa (FAIRCLOUGH, 1992). Tais elementos são relevantes para a presente análise, pois “Os conceitos de processo, participante e circunstância são categorias semânticas que explicam do modo mais geral como fenômenos do mundo real são representados como estrutura linguística”⁶³ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 178).

A análise sob a perspectiva da transitividade revela-se como adequada a este estudo, especialmente por suas considerações acerca dos **atores sociais** no processo de construção de significados no contexto da PL instaurada pelo IsF. Considerações acerca dos atores sociais nos contextos em que se originam e se implementam, as PL são encontradas no modelo clássico de Cooper (1989) para análise de políticas, o qual se sintetiza pela seguinte pergunta: “Quais atores buscam influenciar quais comportamentos de quais pessoas para quais fins sob quais condições por quais meios através de quais processos de tomada de decisão com qual efeito?”. Críticas indicam que a proposta já estaria superada, pois, apesar de conchamar por uma teoria de mudança social, o modelo resumiria a área de estudos das PL ao empenho descritivo, e que a pergunta colocada pelo autor não reconheceria que as políticas geralmente se constituem de forma desordenada (RICENTO, 2006a). Apesar de reconhecer as limitações da proposição de Cooper (1989), considero que as reflexões que emergem de seus questionamentos possuem relevância ainda nos dias de hoje, pelo fato de que estas apontam para a atuação de diferentes atores sociais na construção das PL, de modo a não restringi-los às vozes institucionais, haja vista a reconceituação do papel desempenhado pelos Estado-Nação em tempos de globalização.

Cooper (1989) justifica sua problematização acerca de “quem” propõe ou se engaja em uma PL, face a algumas definições que se restringem ao escopo das atividades realizadas pelos governos, por agências autorizadas por estes, ou outras instituições de autoridade que podem regular publicamente sobre as línguas. Tais definições excluiriam, por exemplo, as atividades realizadas na campanha contra o uso de linguagem sexista conduzida

⁶³ “The concepts of process, participant and circumstance are semantic categories which explain in the most general way how phenomena of our experience of the world are construed as linguistic structures.”

pelo movimento feminista norte-americano, na década de 1960⁶⁴, a qual parece ter emergido mais ou menos espontaneamente das bases de grupos sociais.

Cooper (1989) também aponta questionamentos acerca de quem será afetado pelos desdobramentos de determinadas PL. Ao longo de suas análises de estudos de caso, o autor pergunta “Quem se beneficia?”, pois, ao considerar que as PL influenciam o comportamento das pessoas, é preciso refletir de que modos estes indivíduos terão (ou não) benefícios a partir das ações que uma PL desencadeia. Isso porque, apesar de não ser considerado por demais estudiosos como um representante da perspectiva crítica da LP (MOORE, 2000; RICENTO, 2006a), o autor reconhece:

Quando os interesses concorrentes não podem facilmente negociar suas diferenças, instituições e processos especiais impõem um acordo (Easton, 1968). Estas instituições são políticas. Elas alocam recursos escassos (valores) entre um público insaciável, uma sociedade em que menos poderosos procuram uma distribuição mais equitativa dos valores e os mais poderosos procuram expandir seus privilégios. Os membros da sociedade que são os mais poderosos exercem a maior influência sobre o processo de distribuição. Assim, no planejamento da linguagem como na política, é útil perguntar quem se beneficia com qualquer acordo dado⁶⁵ (COOPER, 1989, p. 80).

Ao focar o significado representacional a partir da transitividade, é possível evidenciar quais e como diferentes atores sociais se posicionam e são posicionados no contexto do ISF, aspectos que auxiliam no desvelar das ideologias subjacentes aos discursos que constituem esta PL (VAN LEEUWEN, 2008). Os atores sociais constituem partes destas práticas e possuem diferentes papéis, seja situando-se como quem fala, escreve, produz ou recebe os discursos, de modo que podem ser definidos a partir da perspectiva de um único indivíduo ou globalmente em termos de grupos, organizações ou instituições (FAIRCLOUGH, 2001).

⁶⁴ A campanha se sustentou no argumento de que “a exclusão terminológica de metade da humanidade não apenas mina a confiança das excluídas, mas também auxilia a determinação de suas expectativas ocupacionais. De acordo com este argumento, termos como ‘chairman’(presidente), ‘weatherman’ (homem do tempo), e ‘draftsman’ (projetista) sugerem que estas profissões são inerentemente masculinas”. (COOPER, 1989, p. 18). Um estudo realizado pelo próprio autor com um *corpus* de publicações norte-americanas do período em 1971-1979 indicou que houve um drástico declínio na utilização de termos androcêntricos, caindo de 12,3% a cada 5000 palavras em 1971, para 4.3 % a cada 5000 palavras em 1979 (COOPER, 1984).

⁶⁵ “When competing interests cannot readily negotiate their differences, special institutions and processes impose a settlement (Easton, 1968). These institutions are political ones. They allocate scarce resources (values) among an insatiable public, a society in which less powerful seek a more equitable distribution of values and the more powerful seek to expand their privileges. Those members of society who are the most powerful exert the most influence over the distributive process. Thus language planning as in politics, it is useful to ask who benefits from any given arrangement”.

As contribuições de van Leeuwen (2008) sobre a Teoria dos Atores Sociais (TAS) auxiliam na análise da transitividade, especialmente no que concerne aos modos como os participantes são representados no discurso, a partir de suas manifestações linguísticas. Em sua abordagem, o autor visa inverter a orientação que alega ser tradicionalmente seguida pelos analistas da linguagem, que se pautam grandemente em elementos linguísticos, para então tratar da dimensão social. Em seu referencial, van Leeuwen (2008) afirma que os significados pertencem à cultura e, portanto, não devem ser atrelados a estruturas semióticas específicas. Por concordar com o argumento de KhosraviNik (2010) de que tal posicionamento corre o risco de situar os significados sociais como entidades preexistentes e independentes da linguagem, a análise dos atores sociais, neste estudo, pretende se orientar de modo dialógico e dialético entre a macroestrutura social dos contextos em questão e a microestrutura dos mecanismos linguísticos que se apresentam na dimensão textual.

A análise da rede de atores sociais que se mobiliza e é mobilizada por meio da PL instaurada pelo IsF pode nos indicar as relações de poder em que estes interagem, tanto na proposição, quanto na implementação da política (WOHLWEND, 2011). Para analisar os atores sociais em textos que compõem o Programa, tomo como referência o esquema elaborado por van Leeuwen (1993, 1996, 2008), o qual será detalhado a partir das elaborações propostas pelo próprio autor, bem como segundo contribuições e releituras realizadas por demais estudos (EL KADRI, 2014; FAIRCLOUGH, 2003; GERHARDT, 2009; MELO, 2013; NOVODVORSKI, 2008; RAMALHO; RESENDE, 2011).

A TAS, conforme proposta por van Leeuwen (1993, 1996, 2008), apresenta um esquema complexo de categorizações sócio-semânticas dos atores sociais que podem ser úteis para a compreensão das representações dos participantes na análise da linguagem. A presença ou ausência de atores são mobilizadas com interesses específicos, com intenções mais ou menos “inocentes”, pois as categorizações sócio-semânticas de representação podem estar atreladas a diferentes regimes, tais como de violência e exploração, ou a estratégias que visam enfatizar mais as ações do que seus responsáveis, por exemplo (van LUEWEEN, 2008). Segundo KhosraviNik (2010), o pior cenário para determinados grupos sociais é a sua ausência no discurso, por isso as análises que se orientam pela ADC buscam o entrelaçamento das dimensões macro e microestruturais de modo a captar a complexidade dos contextos em que os atores são representados.

A exclusão pode se dar de dois modos. Pela **supressão**, quando não há qualquer menção ao ator no texto, o que pode ser realizada por meio do **apagamento do agente da passiva** ou pela utilização de **sentença nominal**, que é usada como um sujeito. Ou então, utiliza-se a estratégia de **colocação em segundo plano**, quando o que ocorre é a redução da ênfase no ator, mais do que seu apagamento, pois a sua existência não é mencionada mediante a ação, mas sua presença pode ser inferida a partir dos demais elementos do texto.

No que tange à inclusão dos atores, o quadro proposto por van Lueewen (2008) aborda a **distribuição de papéis** dos mesmos. Na análise do conjunto dos dados, a identificação dos atores por meio da estratégia de **personalização por determinação**, emerge como uma estratégia relevante, pois esta ocorre quando a identidade dos atores é explicitada, de modo especial, pela classificação por **nomeação**, a qual inclui os participantes por meio de suas identidades únicas, principalmente pela utilização de seus nomes próprios ou titulações (VAN LEEUWEN, 2008). Ou seja, no que tange às relações de poder, estar presente ou não nos discursos, de modo nomeado ou não nomeado, evidencia aspectos ideológicos relevantes sobre as representações atribuídas aos atores sociais como participantes no sistema lexicogramatical da transitividade.

No que se refere à conceituação dos processos verbais como elementos que caracterizam a transitividade adotada neste trabalho, baseio-me nas proposições iniciais de Halliday e Matthiessen (2004), bem como nas contribuições dos estudos de Alvi e Basir (2011) e de El Kadri (2014). Além das circunstâncias e dos participantes, o sistema de transitividade é composto por um conjunto de seis tipos de processos: os processos materiais (processos de fazer e acontecer), processos mentais (processos sensoriais), processos relacionais (processos de ser e ter), processos verbais (processos de dizer), processos comportamentais (processos de comportamento) e os processos existenciais (processos de existir).

Os **processos materiais** referem-se a experiências e acontecimentos no mundo exterior, expressam ações físicas de fazer e/ou acontecer. Os principais elementos dos processos materiais são o ator como "aquele que executa a ação"⁶⁶ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 179), e a meta como "uma entidade para onde o processo é

⁶⁶ "the one that does the deed."

estendido"⁶⁷ (ALVI; BASIR, 2011, p. 151). Os **processos mentais** implicam nossas experiências do mundo, de acordo com nossa consciência. Eles referem-se a processos de pensar, sentir e perceber, de forma que o ator é quem sente e o fenômeno é o objeto envolvido neste processo, ou seja, o que se sente. Os **processos relacionais** são de dois tipos: nos processos atribuíveis existe o portador como a entidade a ser descrita e o atributo como a descrição do portador; nos processos identificadores os participantes são denominados identificado e identificador. Os **processos verbais** representam a experiência humana na forma de linguagem, tendo o ator como enunciador, o destinatário como o receptor da mensagem e a verbiagem representa o que é dito. Os **processos comportamentais** "representam as manifestações exteriores de processos interiores, o agir de acordo com os processos de consciência"⁶⁸ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 171), tendo o detentor do comportamento (behave) como um participante obrigatório. Os **processos existenciais** representam um fenômeno como existente ou acontecendo e o existente é um participante obrigatório.

3.7.1.3 Avaliação e Modalidade

No que tange à avaliação, situada a princípio na dimensão identificacional e observáveis nos estilos, a análise enfoca como a linguagem expressa posicionamentos e apreciações do enunciador, as quais podem se dar de modo mais ou menos explícito. Sentenças avaliativas são declarações sobre o que é desejável ou indesejável sob o ponto de vista de quem fala. Comumente são realizadas em processos mentais que denotam a dimensão afetiva da análise do enunciador (FAIRCLOUGH, 2003; RAMALHO; RESENDE, 2011). A modalidade também expressa os compromissos que o enunciador assume no discurso, em especial, no que diz respeito à verdade e à necessidade. Assim sendo, as análises apresentadas no capítulo 4 enfocam a modalidade epistêmica, que expressa o comprometimento de quem fala com a verdade, sobre o que é; e a modalidade deôntica, que expressa o que se entende como uma obrigação, uma necessidade, o que deve ser (FAIRCLOUGH, 2003).

⁶⁷ "an entity where process is extended."

⁶⁸ "represent the outer manifestations of inner workings, the acting out of processes of consciousness."

3.7.1.4 Metáfora

Outro elemento relevante que contribui para investigação de ideologias subjacentes ao IsF é a categoria de metáforas, já que elas “estruturam a maneira de pensar e agir, e os nossos sistemas de conhecimento e crença, de forma penetrante e fundamental⁶⁹”(FAIRCLOUGH, 1992, p. 194). As metáforas são concebidas como "um mapeamento conceitual a partir de um campo semântico de origem para um campo semântico de destino diferente." (SANTA ANA, 2002, p.26). O campo semântico de origem geralmente é composto por elementos do mundo físico, os quais são transferidos para domínios mais conceituais, de modo a compor representações distintas sobre o mundo (FAIRCLOUGH, 2003, p. 132).

As metáforas são tomadas como unidades de análise de práticas discursivas que expressam o tecer das relações sociais em expressões de linguagem e incorporam suposições ideológicas do discurso público comum (SANTA ANA, 2005). A análise das metáforas é relevante porque elas são empregadas como um elemento de persuasão "visto como parte da argumentação por definição ou por analogia⁷⁰" (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012, p.171)

3.7.1.5 Quadro geral do estudo

Tendo em vista o detalhamento das categorias de análise apresentadas nesse capítulo, o quadro a seguir visa sintetizar os procedimentos de pesquisa adotados para a tese, de modo a articulá-las aos objetivos estabelecidos para este estudo, bem como às perguntas que buscam ser respondidas e aos dados de onde partem as análises:

⁶⁹ "Metaphors structure the way we think and the way we act, and our systems of knowledge and belief, in a pervasive and fundamental way."

⁷⁰ "seen as part of argumentation by definition or by analogy"

Quadro 6- Explicação dos procedimentos de pesquisa

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Perguntas de Pesquisa	Categorias de Análise	Dados	Categorias Interpretativas
Investigar o IsF como uma PL engendrada no contexto da internacionalização do ensino superior brasileiro, com foco específico nas ideologias da língua inglesa (LI) subjacentes aos contextos de realização do Programa.	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar como a PL está materializada em textos e discursos de diferentes esferas; - Reconhecer as LI subjacentes aos discursos que articulam o Programa; - Explorar as possíveis consequências da presença das LI em relação aos papéis desempenhados pelo inglês neste contexto. 	<p>a) como os textos das três esferas representam a política?</p> <p>b) Quais e como as LI emergem nos discursos que articulam o Programa?</p> <p>c) Quais são as potenciais implicações decorrentes dos processos de afirmação e/ou questionamento das LI subjacentes aos IsF no que tange ao(s) papel(éis) desempenhados pela língua inglesa no âmbito da internacionalização do ensino superior brasileiro?</p>	<p>Intertextualidade</p> <p>Interdiscursividade</p> <p>Transitividade</p> <p>Avaliação</p> <p>Modalidade</p> <p>Metáfora</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Textos da esfera legal - Textos da esfera jornalística - Textos da esfera educacional 	<ul style="list-style-type: none"> - Ideologia da língua padrão - Ideologia da língua como mercadoria - Ideologia do falante nativo - Ideologia instrumentalista - Ideologia do inglês como língua global - Ideologia do imperialismo linguístico

Fonte: A própria autora.

4 ANÁLISES

A análise dos modos como as esferas legal, jornalística e educacional representam o Programa possibilita explorar a materialidade do IsF como uma PL, a fim de investigar como os discursos veiculados em seus textos se articulam ou desarticulam na construção da política. Nas análises, os subsídios da ACP são utilizados para compreensão da dinâmica que constitui o IsF no que tange à sobreposição dos contextos em que esta PL se realiza. Já os pressupostos da ADC informam a análise em relação ao desvelar das ideologias que perpassam e sustentam esta PL como texto e como discurso.

Conforme já explicitado no capítulo metodológico, a organização dos dados por esferas não se dá com vistas a uma hierarquização das etapas da pesquisa ou da compreensão das fases de elaboração e realização da PL. No decorrer do desenvolvimento deste estudo, ficou clara a justaposição dos diferentes contextos em que a política se desenvolve – de influência, produção de textos e de prática – de modo que para construir uma narrativa de análise coerente, a sistematização a partir das próprias ideologias linguísticas subjacentes ao IsF, tomadas aqui como categorias interpretativas, pareceu a opção mais adequada. É importante ressaltar que, na dinâmica de realização do IsF, ocorrem sobreposições e até mesmo ambiguidades no que tange às ideologias expressas nos textos que o materializam.

Como as ideologias linguísticas se inter-relacionam, a narrativa de análise apresentada linearmente, conforme os moldes requeridos pelos gêneros acadêmicos, sempre irá mascarar essa complexidade. Desse modo, apresento cada uma das categorias interpretativas, a seguir, de forma a explorar o entrelaçamento das ideologias linguísticas que perpassam a PL instaurada pelo IsF. A figura a seguir visa ilustrar esta articulação: as linhas coloridas ilustram as ideologias linguísticas que se entrelaçam de modo a compor a tessitura de cada um dos círculos que representam os três contextos de realização da PL.

Figura 3- Entrelaçamento das ILI com os contextos da PL.



Fonte: Adaptado de Bowe, Ball e Gold (1992).⁷¹

Para tanto, este capítulo se inicia com a apresentação da gênese do IsF com foco na ideologia neoliberal como influência marcante, neste processo, por meio de aspectos apresentados pelo conjunto de dados. Em seguida, procedo às análises a fim de modo a explorar os modos como as seis ideologias linguísticas identificadas nos textos e discursos permeiam a realização do IsF, a saber: língua padrão, língua inglesa como mercadoria, falante nativo, instrumentalista, língua global e imperialismo linguístico.

4.1 A GÊNESE DO ISF: INFLUÊNCIAS DO CSF E DO NEOLIBERALISMO

A conjuntura de onde uma determinada política emerge é marcada por uma rede de ideias nos cenários nacionais e internacionais, de modo que é possível reconhecer influências que se relacionam a agentes e fatores externos e internos que atuam na promoção de tal política (BALL, 1994; MAINARDES, 2006; BALL; MAINARDES, 2011; BALL;

⁷¹ Os três círculos utilizados na figura são da ilustração “Torus Yantra ou the Hypnotic eye” de autoria de Vidya Thotangare (ID 493737598, licença adquirida pelo www.shutterstock.com, em 08/11/2017). Composição da figura 3 pelo designer Luis Fernando Martins Rodrigues.

JUNEMANN, 2012). No que tange às influências globais e locais que marcam o IsF, é necessário ter em vista sua relação direta com o CsF, no que se refere à agenda ampla de internacionalização em que esta PL se insere.

A emergência do CsF se dá em contexto sócio histórico que marca também a proposição do IsF. A recente projeção econômica do Brasil tem sido acompanhada por outros países em desenvolvimento, especialmente por parte da Rússia, Índia, China e África do Sul, que se destacam pelo seu rápido e heterogêneo crescimento (FINARDI, 2015). Anteriormente denominado BRIC, e agora conhecido como BRICS – a partir de 2010, contando com a África do Sul – o bloco formado por estes países iniciou sua coordenação, informalmente, em 2006 em uma reunião paralela à sessão de abertura da Assembleia Geral das Nações Unidas. Em 2008, o grupo formalizou-se oficialmente como um bloco econômico em Yekaterinburg, Rússia, estabelecendo como sua missão a cooperação multissetorial entre os seus membros. Estima-se que o produto interno bruto (PIB) combinado dos cinco países representará, em 2025, metade do PIB dos países do G6⁷² (PETERS; BESLEY; ARAYA, 2013). Tais realizações são o resultado de melhorias locais específicas que representam uma posição mais forte para os membros do BRICS em termos de comércio e de política internacional, mostrando como esses países emergentes buscam encontrar o seu lugar no processo de globalização.

No âmbito educacional, a 6ª reunião de cúpula do BRICS, realizada em julho de 2014, em Fortaleza, ficou marcada pela proposição de criação da universidade dos BRICS, conhecida como *BRICS Network University*. A declaração resultante deste encontro⁷³ afirma que a educação define-se como setor estratégico para o desenvolvimento sustentável e para o crescimento econômico com vistas à inclusão, sendo que a rede instaurada pela colaboração entre os países membros se propôs a atuar, também, neste segmento. Um memorando de entendimento⁷⁴, de novembro de 2015, formalizou tal iniciativa, de modo que suas ações devem se articular na pós-graduação e em cursos de treinamento de curta duração, com propostas voltadas para as seguintes áreas: Energia; Ciência da computação e segurança da informação; Estudos dos BRICS em cursos de Relações Internacionais, Ciência

⁷² Grupo formado pelos seis países mais industrializados e economicamente desenvolvidos do mundo: Estados Unidos da América, Japão, Alemanha, França, Reino Unido e Itália.

⁷³ *Sixth BRICS Summit* – Fortaleza Declaration, disponível em <http://brics.itamaraty.gov.br/media2/press-releases/214-sixth-brics-summit-fortaleza-declaration>. Acesso em 04/09/2017.

⁷⁴ Disponível em <http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/10122015-MoU-on-Establishment-of-the-BRICS-NU.pdf>. Acesso em 04/09/2017.

Política ou Ciências Sociais; Ecologia e mudanças climáticas; Recursos hídricos e tratamento da poluição; Economia. Tais encaminhamentos demonstram como as articulações que inicialmente derivam do âmbito econômico, incidem em estratégias que se ancoram no setor educacional.

Seguindo uma tendência ascendente desde o início dos anos 2000, o Brasil se tornou a 6ª maior economia do mundo, em 2011. Tal conquista deriva de um cenário de estabilização da moeda nacional o "Real", reforçada pela redução da desigualdade social, como resultado da "combinação de melhorias no mercado de trabalho visto por trabalhadores pouco qualificados, incluindo aumentos nos níveis de escolarização e na adoção crescente de políticas oficiais focadas em renda" ⁷⁵(NERI, 2009, p.222).

No entanto, a maioria das empresas brasileiras de grande porte é diferente das principais empresas nos países em industrialização por se concentrarem, principalmente, na exploração de recursos naturais, produtos semi-industrializados, e na prestação de alguns serviços, especialmente o setor bancário. Trata-se das chamadas "velhas indústrias" que não atuam no ramo da inovação e que, por consequência, requerem pouco investimento em pesquisa e desenvolvimento (SCHNEIDER, 2009).

Um estudo do Banco Mundial aponta que o desenvolvimento da economia baseado na produção de bens foi bem sucedido nos países considerados desenvolvidos, como os EUA, Austrália, Finlândia e Suécia. Entretanto, tal movimento foi acompanhado por "altos níveis de investimento público na educação e altos níveis de investimento privado em pesquisa e desenvolvimento"⁷⁶ (SCHNEIDER, 2009, p.179). Em outras palavras, essas nações focaram seus esforços na qualificação acadêmica e profissional da população, bem como na melhoria tecnológica, estratégias que formaram as bases para o seu crescimento.

Embora o Brasil tenha aumentado seu orçamento para a Educação Básica⁷⁷ nos últimos anos, para transformar as vantagens retiradas do mercado de produção de bens para o desenvolvimento sustentável, o país teria - e ainda tem - um longo caminho a percorrer, especialmente em termos de ensino superior e em pesquisa e desenvolvimento

⁷⁵ "combination of labor market improvements seen by low-skilled workers, including increases in educational attainment and the adoption of increasingly targeted official income policies."

⁷⁶ "high levels of public investment in education and high levels of private investment in R&D."

⁷⁷ De acordo com o site do Ministério da Educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) recebia um aporte de recursos de R\$2 bilhões em 2007, aumentou para R\$3,2 bilhões em 2008 e passou para R\$5,1 bilhões em 2009. A partir de 2010, o Fundo passou a receber valor correspondente a 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o país. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32816>. Acesso em 04/10/2017.

(SCHNEIDER, 2009). Essas circunstâncias indicam que a integração dos países por meio da globalização afeta não só a mobilidade do comércio e capital internacional, mas também muda "a base da economia mundial da indústria para o conhecimento" (BLOOM, 2004, p. 59). Nesse sentido, a delimitação do escopo do CsF, voltado para o atendimento de um público e de áreas do conhecimento bastante específicos, apontam para o projeto de sociedade que o Estado brasileiro visa promover e consolidar por meio desta política educacional.

Todos os aspectos descritos acima indicam um movimento que parece influenciar fortemente o surgimento do CsF: a existência de uma economia baseada no conhecimento. De acordo com Araya (2013), tal tendência pode estar diretamente relacionada ao relatório "A Economia Baseada no Conhecimento", publicado em 1996 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tal documento estabelece a conexão entre o "conhecimento e tecnologia no crescimento econômico. Conhecimento, tal como representado pelos seres humanos (como 'capital humano') e pela tecnologia, sempre foi central para o desenvolvimento econômico."⁷⁸ (OCDE, 1996, p. 9).

Alinhado a esta tendência no ensino superior, o processo de Bolonha, na Europa, buscou integrar os países do continente por meio do compartilhamento de referenciais e padrões (*standards*) para a educação, com vistas ao crescimento econômico sustentável, o qual se apoiaria grandemente na competitividade e na economia baseada em conhecimento (EGGINS, 2014). O acordo europeu exerceu grande influência global, e ainda nos dias de hoje oferece subsídios para entendimento dos processos de internacionalização do ensino superior.

No contexto brasileiro, a criação do CsF⁷⁹ toma como foco o envio de estudantes de graduação para mobilidade internacional em cursos priorizados por áreas do conhecimento consideradas deficitárias no Brasil, pertencentes ao chamado STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*): Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e

⁷⁸ "knowledge and technology in economic growth. Knowledge, as embodied in human beings (as 'human capital') and in technology, has always been central to economic development."

⁷⁹ Disponível em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/areas-contempladas>. Acesso em 03/04/2017.

Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Formação de Tecnólogos.

Em um estudo realizado logo no início das ações propostas pelo CsF, diante das proposições de seu edital, bem como a partir de entrevistas com gestores da iniciativa, Silva (2012) aponta que uma das principais expectativas em relação ao Programa de mobilidade recaía sobre uma mudança no perfil da produção científica brasileira, tradicionalmente considerada estritamente acadêmica, a qual teria potencialidades para se reconfigurar como geradora de inovações industriais. O potencial inicialmente reconhecido pelo estudo em questão, dentre demais desdobramentos ao longo da existência do programa, é evidenciado na página oficial do CsF, especificamente no link “empresas”⁸⁰, onde é possível identificar que um de seus objetivos seria o incremento da competitividade das empresas brasileiras. Para tanto, o site oferece instruções sobre como estas podem colaborar com o programa, além de apresentar algumas das empresas privadas que já figurariam como parceiras do CsF.

Coordenado pelos Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e da Educação (MEC), a iniciativa visava ofertar, até o ano de 2015, cerca de 100 mil bolsas de graduação e pós-graduação por meio de suas respectivas agências de fomento, CNPq e Capes. O decreto que cria o CsF estabelecia como objetivo:

EXCERTO 1: <Internas\\Esfera Legal\\1_Decreto nº 7.642/ 2011_ Institui o Programa Ciência sem Fronteiras>

propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias.

Analisando a tessitura do excerto 1, observamos que no documento que orienta o CsF destacam-se os **processos relacionais** de modo a definir a caracterização do Programa: o perfil do público alvo do Programa (**pessoas com elevada qualificação**), os tipos de estabelecimentos onde a qualificação deveria ser ofertada (**estrangeiros de excelência**), as características do pessoal a ser recebido no Brasil por meio da iniciativa (**estrangeiros de**

⁸⁰ Disponível em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/empresas>. Acesso em 24/08/2015.

elevada qualificação), bem como as áreas a que CsF se volta (**prioritárias**). Tal delimitação indica o quão restrito e específico foi o foco do Programa.

Diferentemente dos programas brasileiros de internacionalização mencionados no capítulo 1, o CsF tem se caracterizado por atender, prioritariamente, os cursos de graduação – cerca de 78,97% das bolsas implementadas⁸¹. Esta característica indica uma tendência mais dinâmica da qualificação profissional e da criação de redes de pesquisa internacional. Até a criação do CsF, o Brasil optou principalmente pelo intercâmbio de docentes para realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no exterior, de modo que, em seu retorno, estes deveriam atuar como multiplicadores nas universidades brasileiras. Já a estratégia de envio de estudantes de graduação às universidades estrangeiras poderia representar um menor prazo e uma maior proporção, tanto da aceleração, quanto intensificação do acesso à produção de conhecimento e tecnologia desenvolvidos por instituições de referência no exterior, bem como qualificação de mão de obra para a indústria nas áreas consideradas prioritárias.

Além de mobilidade de estudantes e pesquisadores no processo de internacionalização das universidades brasileiras, o CsF também apresenta ações para atração de cientistas para o país. Segundo o portal do programa⁸², existem as modalidades “Pesquisador Visitante Especial” – com oportunidades voltadas a pesquisadores com liderança internacional - e “Bolsa Jovens Talentos” – voltada a jovens cientistas brasileiros ou estrangeiros que possuam produção científica de destaque. Entretanto, segundo dados apresentados pelo próprio programa, estas modalidades representam duas das menores parcelas de distribuição de bolsas, com apenas 0,83 % e 0,54% do total⁸³.

No que tange ao destino dos estudantes brasileiros em mobilidade internacional, já em sua fase de conclusão, levantamentos feitos pelo grupo gestor do próprio Programa indicam como principais destinos, em ordem decrescente, Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, França, Austrália, Alemanha, Espanha, Portugal, Itália e Irlanda. Destes países, o total de estudantes enviados para o primeiro colocado (27.821), representa

⁸¹ Dados disponíveis em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>. Acesso em 07/06/2017. A partir de dados de janeiro de 2016, com 92.880 bolsas implementadas.

⁸² Mais informações disponíveis em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/atracao-de-cientistas-para-o-brasil1>. Acesso em 27/07/2015.

⁸³ Disponível em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>. Acesso em 07/06/2017. A partir de dados de janeiro de 2016, com 92.880 bolsas implementadas.

quantidade equivalente à somatória dos bolsistas do segundo (10.740), terceiro (7.331) e quarto (7.297), calculados conjuntamente.

Apesar de os dados do Programa indicarem atualmente países anglófonos como os três primeiros colocados na lista de destinos dos bolsistas do CsF, acredito ser relevante para compreensão da gênese do IsF lembrar o cenário delineado inicialmente na criação do Programa de mobilidade, em que outros países figuravam no topo desta estatística.

Para fazer uma retomada histórica da evolução do CsF quanto aos países de interesse dos bolsistas brasileiros, recorro ao “Painel do Controle do Programa Ciência sem Fronteiras”⁸⁴, disponível na internet, o qual preza por uma prestação de contas à população acerca de estatísticas atualizadas e abrangentes sobre os recursos e seu alcance, apresentando especialmente dados referentes ao acumulado de distribuição de bolsas. Para auxiliar em uma compreensão longitudinal sobre as mudanças nos destinos dos estudantes, aspectos de fundamental relevância para este estudo, se faz necessário articular as informações fornecidas pelo site oficial com textos da esfera jornalística, pois estes apontam as mudanças estratégicas do CsF que culminaram na criação do IsF.

Notícias veiculadas pela imprensa brasileira evidenciaram que os principais destinos procurados pelos candidatos às bolsas nos primeiros anos de implementação do CsF foram Portugal e Espanha. Dados apresentados na página do CsF⁸⁵ indicam que, em 2012, foram distribuídas para a Espanha 2.082 bolsas e para Portugal 1.541 bolsas. Tal cenário foi alterado neste mesmo ano, sendo que 39 estudantes que se candidataram à Espanha foram contemplados com uma reopção para Irlanda e Itália, e 8.215 estudantes que se candidataram a Portugal, receberam uma reopção para Alemanha, Austrália, Canadá, EUA, França, Irlanda, Itália ou Reino Unido. A justificativa para tal remanejamento dos estudantes aparece na matéria de 26/07/2012, da Folha de São Paulo, a partir da fala do então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, apontando para o seguinte:

EXCERTO 2 <Internas\\Esfera Jornalística\\Folha de São Paulo\\1 Inglês ruim faz aluno brasileiro perder bolsa em universidade top>

“Há boas universidades nesses centros [Portugal e Espanha], mas detectamos que muitos alunos nossos de excelente nível procuram essas alternativas porque têm dificuldade com o inglês”.

⁸⁴ <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>. Acesso em 07/06/2017.

⁸⁵ Informações disponíveis em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/dados-chamadas-graduacao-sanduiche>. Acesso em 24/08/2015.

Por meio da análise do excerto 2, podemos observar tanto pela manchete da matéria jornalística, quanto pela fala do ministro Mercadante, os modos como as universidades, os alunos e o inglês são representados na implementação inicial do CsF. As universidades são caracterizadas em **processos relacionais** que as situam em uma espécie de hierarquização, as “**top**” para as quais os alunos não estão aptos a conseguir bolsas; e as “**boas**” em Portugal e Espanha, destinos mais procurados pelos brasileiros. Os alunos, tomados aqui como atores sociais relevantes neste contexto, figuram como principais beneficiários do CsF. Eles são representados por três tipos de processos que apontam para os papéis atribuídos aos mesmos no Programa: material (**perder**); comportamental (**procuram**) e relacional (**têm dificuldade com inglês**).

Por fim, o excerto 2 é significativo em relação às representações acerca da língua inglesa neste cenário, por meio de **processos relacionais** que a caracterizam, primeiramente, como sendo de baixa qualidade, “**ruim**”, e em seguida na indicação de que o conhecimento precário do idioma pertence aos estudantes brasileiros, aspectos que justificariam a definição do tipo de instituição que estes estariam aptos a frequentar, ou seja, as “**boas**” que não requerem o uso do inglês e não as “**top**” em que o idioma é mandatário.

Tais representações exemplificam como o Estado e os gestores da política - representados aqui pela voz do Ministro da Educação, um dos principais atores sociais no âmbito do CsF, determinado no texto por **nomeação** de modo a marcar sua distinção - buscam se isentar dos insucessos iniciais do CsF, especialmente de modo a responsabilizar os estudantes brasileiros. No que tange à proficiência em inglês, esta parece vinculada às melhores universidades, do que é possível compreender uma relação que tende a equacionar o idioma à qualidade da instituição. Conforme observamos no excerto 2, aspectos como problemas na sistematização da distribuição de bolsas, de acordo com as finalidades da política e as condições do ensino de língua inglesa na escola de Educação Básica brasileira, não aparecem como características que potencialmente poderiam influenciar a proposição inicial do Programa.

Especificamente no que se refere às universidades portuguesas no processo de internacionalização engendrado pelo CsF, é possível observar o destaque dado a esta questão, pelos textos da esfera jornalística. O quadro 7 reúne os quatro textos que se relacionam intertextual e interdiscursivamente no tratamento deste tema:

Quadro 7- Agrupamento temático da Esfera Jornalística: notícias sobre língua inglesa e universidades portuguesas

Publicação	Título	Data
Estado de São Paulo	A demagogia das cotas	21/10/2012
Estado de São Paulo	Bolsistas fazem curso pior em Portugal	05/03/2013
Estado de São Paulo	Portugal oferece cursos fracos no Ciência Sem Fronteiras	05/03/2013
Estado de São Paulo	Não é verdade que estudantes brasileiros tenham dificuldade com língua estrangeira, diz Mercadante	08/03/2013

Fonte: A própria autora.

De modo geral, a compilação destes textos da esfera jornalística indica que nos desdobramentos do CsF a presença de (inter)discursos circulam de modo a indicar estratégias e justificativas que posicionam Portugal como um parceiro não desejado pelo Programa de internacionalização. Tanto que foi noticiada em 24/04/2013, pelo Estadão⁸⁶, a suspensão de Portugal no CsF, a partir da alegação do Ministro Mercadante sobre o objetivo de que os bolsistas brasileiros aprendessem outras línguas por meio do Programa Federal.

Tratando da relação entre o conhecimento de inglês e as possibilidades de mobilidade, no excerto 3, de outro texto da esfera jornalística, a fala destacada do Ministro tende a desconstruir a pressuposição da inépcia dos alunos brasileiros em relação às línguas estrangeiras, discurso que esteve presente no contexto de influência:

EXCERTO 3 <Internas\\Esfera Jornalística\\Estadão\\11 Não é verdade que estudantes brasileiros tenham dificuldade com língua estrangeira, diz Mercadante >

O ministro nega que a flexibilização das regras seja para compensar as deficiências de formação em língua estrangeira dos alunos brasileiros. “Não é verdade que os estudantes brasileiros tenham dificuldade extrema com língua estrangeira. Eles não tiveram oportunidade. Os bons alunos pobres estão aparecendo no Enem”, disse.

O texto inicialmente define o conhecimento de idiomas pelos universitários brasileiros em **processo relacional** com suas deficiências. A fala destacada de Mercadante retoma tal discurso de modo a contestar tal pressuposição contrária⁸⁷ (**não é verdade**) e caracterizar os estudantes em processos que evidenciam suas qualidades (**relacional: bons alunos**) e enfatizam suas (im)possibilidades de acesso à aprendizagem de idiomas (**relacional: não tiveram oportunidade**), antes da criação do IsF.

⁸⁶ Matéria de 24/04/2013, do Estadão “Portugal é suspenso do Ciências Sem Fronteiras”. Esta notícia não figura o conjunto de textos da esfera jornalística por não mencionar o IsF, fato que fez com que a matéria não fosse identificada por meio dos procedimentos de busca. Entretanto, menciono o texto aqui como uma evidência que situa as complicações de Portugal no âmbito do CsF, especialmente no que tange à questão das línguas.

⁸⁷ Para Fairclough (1992), as sentenças negativas são frequentemente utilizadas com propósitos polêmicos. Elas carregam pressuposições de modo a incorporar outros textos (discursos) que pretendem rejeitar ou contestar.

As dificuldades de acesso e as limitações das condições do aprendizado de línguas estrangeiras por parte dos brasileiros configura-se como um (inter)discurso circulante na esfera jornalística. No excerto 4, observamos a explicação sobre as motivações da redução da nota mínima exigida aos universitários no Programa de mobilidade:

EXCERTO 4 <Internas\\Esfera Jornalística\\Folha de São Paulo\\5 Governo reduz nota mínima de inglês para bolsistas no exterior>

O motivo da mudança, segundo o MEC, é que boa parte dos universitários brasileiros não teve acesso à língua inglesa de forma adequada.

Apesar de tal fato não ser encontrado nos textos veiculados por seu portal de notícias - Sala de Imprensa, o Ministério da Educação é caracterizado, no excerto 4, como ator social com responsabilidade sobre os programas de internacionalização que reconhece as problemáticas do ensino de inglês no Brasil. Os atores beneficiários dos programas (**universitários brasileiros**) são definidos em **processo relacional (não teve acesso à língua inglesa de forma adequada)** de modo a reconhecer a inadequação do ensino, e não a incapacidade dos estudantes. Isto é, apesar de inicialmente não estar contemplada nas ações do CsF, a circulação de (inter)discursos na esfera jornalística apontam para o reconhecimento das limitações do ensino de línguas no sistema de Educação Básica no Brasil.

A relação entre o domínio de inglês e as universidades destino dos estudantes em mobilidade, evidencia a presença de outro aspecto que marca os programas de internacionalização. No excerto 5 podemos observar como a cultura dos *rankings* internacionais de universidades gera pressão e expectativas no que tange à aprendizagem de línguas e à mobilidade:

EXCERTO 5 <Internas\\Esfera Jornalística\\Estadão\\8 Portugal oferece cursos fracos no Ciência Sem Fronteiras>

Dos 2.587 bolsistas do programa Ciência Sem Fronteira (CsF) que já estão em Portugal o segundo principal destino do programa, quase 70% foram para universidades consideradas mais fracas que as principais instituições brasileiras ranqueadas pelo SCImago, reconhecido grupo de pesquisa internacional que classifica os melhores locais para se estudar na América Latina, Portugal e Espanha [...]

O CNPq informa ainda que o Ministério da Educação está desenvolvendo o programa Inglês sem Fronteiras para aumentar o número de bolsistas enviados para EUA, Canadá, Austrália e Grã-Bretanha.

As universidades portuguesas frequentadas pelos bolsistas brasileiros no CsF são definidas em **processo relacional** que tomam os critérios estabelecidos por *rankings*

internacionais de instituições (**quase 70% foram para universidades consideradas mais fracas que as principais instituições brasileiras ranqueadas pelo SCImago**). O uso de *rankings* internacionais para classificação nas universidades é um procedimento cada vez mais difundido no âmbito da internacionalização. Estes se utilizam de diferentes critérios qualitativos e quantitativos para listar as instituições em um cenário de competitividade. De acordo com Delgado-Márques, Hurtado-Torres e Bondar (2011), tais critérios apoiam-se grandemente nos papéis atribuídos ao inglês, como por exemplo, a utilização do idioma em suas aulas e na divulgação de suas pesquisas. Nesse sentido, o IsF emerge no contexto de internacionalização a fim de orientar a política do país no que tange à hierarquização de universidades nesta dinâmica, de modo que o Programa é caracterizado neste excerto em **processo material**, com propósito de incrementar o volume de estudantes brasileiros nos países de língua inglesa (**aumentar o número de bolsistas enviados para EUA, Canadá, Austrália e Grã-Bretanha**). Tais evidências se sustentam e corroboram a rede (inter)discursiva que aponta para relação entre a língua inglesa e a alta qualidade das instituições de ensino superior.

Apesar de inicialmente não ter desenvolvido ações específicas para o ensino de inglês, a portaria de criação do CsF já anunciava o reconhecimento da questão, conforme aponta o excerto 6:

EXCERTO 6 <Internas\\Esfere Legal\\1_Decreto nº 7.642/ 2011_ Institui o Programa Ciência sem Fronteiras>

Art. 11. Cabe ao Ministério da Educação:

[...] III - promover o ensino e a aprendizagem de idiomas estrangeiros.

No que tange às relações que potencialmente se estabelecem entre programas de mobilidade e de ensino de idiomas nesta dinâmica, o excerto 6 apresenta a referência às línguas estrangeiras no âmbito do CsF. No único item em que a questão é tratada neste documento, o Ministério da Educação é colocado como o ator social responsável pelo **processo material (promover o ensino e a aprendizagem)** que deve contemplar a dimensão linguística no Programa de mobilidade. A breve menção aos idiomas no CsF pouco informa sobre o encaminhamento das ações de ensino e aprendizagem, mas discursivamente tem o efeito de nomear o compromisso do MEC com as línguas estrangeiras, no processo de internacionalização.

Apesar disso, antes mesmo que as atividades fossem empreendidas em relação ao ensino de línguas, desdobramentos relativos à baixa proficiência em inglês dos estudantes brasileiros revelaram a demanda por ações complementares às propostas inicialmente apresentadas pelo CsF, especialmente no que diz respeito às línguas estrangeiras. A este respeito, uma matéria de 26/07/2012, da Folha de São Paulo, é a primeira a noticiar a criação do Programa complementar ao CsF, o Inglês Sem Fronteiras (IsF), o qual é descrito de modo um tanto diferente da sistemática que seria apresentada na portaria de sua criação, em dezembro de 2012. Apesar das pequenas inadequações na apresentação do IsF, tal texto da esfera jornalística é relevante por indicar pontualmente que o objetivo do novo Programa a ser criado é preparar os estudantes para os exames de proficiência em língua inglesa e para uma melhor estada no exterior, conforme podemos observar o excerto 7:

EXCERTO 7: <Internas\\Esfera Jornalística\\Folha de São Paulo\\1 Inglês ruim faz aluno brasileiro perder bolsa em universidade top>

Para tentar atenuar a deficiência, a União lançará nas próximas semanas o programa Inglês Sem Fronteiras. Será aplicada uma prova neste semestre, em data a ser definida, nos moldes dos exames internacionais Toefl e Ielts com a ajuda dos organizadores desses testes. Poderão participar os cerca de 100 mil melhores universitários que fizeram o Enem (o último exame teve 4 milhões de participantes). Eles são potenciais candidatos a uma das 101 mil bolsas para o exterior, a serem concedidas até 2015.

Após o teste, os universitários serão classificados nos níveis A1, A2, B1, B2 e C. Os que ficarem nos patamares intermediários B1 e B2 poderão fazer curso gratuito intensivo de inglês, de seis meses, em universidades federais. A ideia é que esses estudantes estejam preparados para os exames de proficiência e possam aproveitar melhor a estada no exterior.

No excerto 7, o baixo nível de conhecimento do inglês pelos estudantes é representado pela “**deficiência**”, objeto do **processo material (atenuar)** a ser desempenhado pela União por meio da criação do IsF. O novo Programa deve transformar o cenário problemático da língua inglesa, pois o IsF é colocado como responsável por **processos materiais** que incidem diretamente na mudança da realidade dos estudantes brasileiros (**estejam preparados para os exames de proficiência e possam aproveitar melhor a estada no exterior**). Os **processos relacionais** evidenciam a caracterização deste novo Programa, no qual os exames (**internacionais**) serão tomados como baliza para seleção dos estudantes (**melhores universitários, potenciais candidatos, classificados**), tanto para o recebimento de bolsas no exterior, quanto para acesso a cursos gratuitos intensivos de inglês.

Além de figurar nesta matéria, a criação do IsF emerge nos textos da esfera jornalística como apoio que faltava aos alunos interessados pelas oportunidades de bolsas oferecidas na mobilidade internacional. O quadro 8 apresenta os nove exemplares de textos que se relacionam intertextual e interdiscursivamente no que tange ao lançamento do IsF, acontecimento noticiado pelos três sites de notícias utilizados como fonte para coleta dos dados.

Quadro 8- Agrupamento temático da Esfera Jornalística: notícias sobre lançamento do IsF

Publicação	Título	Data
Folha de São Paulo	Inglês ruim faz aluno brasileiro perder bolsa em universidade top	26/07/2012
Notícias Capes	Lançado Inglês sem Fronteiras e anunciada nova forma de pagamento dos bolsistas do CsF	18/12/2012
Estado de São Paulo	MEC lança programa que visa auxiliar brasileiros no aprendizado de língua inglesa	18/12/2012
Folha de São Paulo	MEC lança Inglês sem Fronteiras para qualificar estudantes	18/12/2012
Estado de São Paulo	Governo lança programa de auxílio no aprendizado de inglês	19/12/2012
Estado de São Paulo	Programa ajudará a aprender inglês	19/12/2012
Estado de São Paulo	Programa ajudará universitário a aprender inglês	19/12/2012
Folha de São Paulo	Programa federal busca melhorar inglês de universitários	19/12/2012
Notícias Capes	Encontro promove reflexões sobre formação de professores da educação básica em exercício	26/02/2013

Fonte: A própria autora.

Para contextualizar a criação do IsF, os textos da esfera legal são de grande relevância. Isso porque, por mais que estejam abertos a interpretações, esses textos orientam o horizonte de possibilidades de uma dada política, bem como expressam as intenções dos atores políticos responsáveis por sua criação. Ou seja, apesar de não ditarem exatamente o que deve ser feito, os textos políticos “criam circunstâncias em que a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou mudanças ou metas ou resultados específicos são definidos”⁸⁸ (BALL, 1994, p. 19).

Para a criação do IsF, em maio de 2012 a Secretaria de Educação Superior (SESu), do Ministério da Educação, instituiu um grupo de trabalho, formado por docentes de

⁸⁸ “create circumstances in which the range of options available in deciding what to do are narrowed or changed or particular goals or outcomes are set.”

universidades federais⁸⁹, sendo que estes profissionais deveriam ser indicados aos pares, um da área de Letras-língua inglesa e outro da área de Educação à distância. A constituição deste grupo de trabalho tinha por finalidade:

EXCERTO 8 <Internas\\Esfera Legal\\2_DOU_Portaria_105_2012_grupo de trabalho>
I - Discutir ações relevantes que possibilitem a proficiência em língua Inglesa de alunos com perfil para participar do Programa Ciência sem Fronteiras;
II - Definir plano de trabalho com base nas ações propostas;
III - Analisar e dar parecer sobre propostas de parceria feitas à SESu sobre auxílio à proficiência em língua Inglesa para participação dos alunos no programa Ciência Sem Fronteiras;
IV - Propor ações permanentes das IES para formação em língua Inglesa.

No excerto 8 destacam-se, claramente, as relações intertextuais e interdiscursivas tecidas entre os documentos da esfera legal que instituem o CsF e o IsF. A articulação dos dois programas se coloca de modo que a melhoria na proficiência em língua inglesa é proposta em função das demandas evidenciadas pelo CsF. Apesar da existência da vasta gama de indícios que apontam para a baixa proficiência em inglês por maior parte da população, haja vista as limitações no ensino do idioma no Brasil⁹⁰, especialmente em função das deliberações oficiais acerca de sua inserção no currículo da escola de Educação Básica⁹¹, o aprimoramento da proficiência linguística em inglês tornou-se objeto central de uma política de abrangência nacional e com grande bojo de investimentos⁹² somente a partir de demandas postas pelo processo de internacionalização do ensino superior.

A partir das discussões fomentadas pelo grupo de trabalho, foi criado oficialmente o Programa Inglês sem Fronteiras, implantado nas universidades federais, visando:

⁸⁹ Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade de Brasília, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de Pernambuco.

⁹⁰ Para discussões específicas sobre os desafios do ensino de inglês na escola pública, ver o volume organizado por Cândido de Lima (2011); e na ausência de avaliações ou levantamentos específicos realizados por órgãos oficiais brasileiros, para índices sobre a baixa proficiência dos brasileiros no idioma, ver o relatório “Demandas de Aprendizagem de inglês no Brasil”, do British Council (2014) e o “Índice de Proficiência em Inglês”, da EF (2016).

⁹¹ O ensino de inglês na escola de Educação Básica brasileira é marcado por uma longa história de negligências e incoerências evidenciadas nas proposições relativas às políticas linguísticas no país. Para um panorama, ver Fogaça e Gimenez (2007). No que tange a acontecimentos mais recentes, destaco as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação realizadas em função da medida provisória nº746 que instituem o ensino de inglês a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e a obrigatoriedade deste mesmo idioma no Ensino Médio.

⁹² De acordo com informações obtidas com o Núcleo Gestor do IsF, por meio do Sistema eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC), em março de 2017, somente no que se refere ao pagamento de bolsas para professores bolsistas dos NuLis-IsF, entre os anos de 2013 a 2017 o investimento total feito pelo governo foi de R\$ 17.638.500,00.

EXCERTO 9: <Internas\\Esfera Legal\\3_portaria_nº_1_466_de_18_de_dezembro_de_2012_-_institui_programa_ingles_sem_fronteras>

(..)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.

A associação entre os dois Programas, CsF e IsF, é marcada no excerto 9 pela intertextualidade explícita, especialmente no **processo relacional** que indica justamente a vinculação das ações no ensino de inglês ao Programa de mobilidade (**serão complementares**). Já os **processos materiais (propiciar a formação e a capacitação)** evidenciam que o documento detalha que o IsF, inicialmente é proposto a fim de transformar a realidade dos graduandos brasileiros, no que tange à realização de exames de línguas. Estes, por sua vez, definem-se em **processo relacional** a partir das universidades de destino dos estudantes, as **anglófonas**. A princípio, tal caracterização apontaria para a abrangência do uso da língua inglesa no âmbito da internacionalização, isso porque, ao não nomear quais países exigem os exames de proficiência, a utilização do adjetivo “anglófona” no **processo relacional** que define as instituições, indica que estas podem tanto ser universidades de países onde o inglês figura como primeira língua, bem como instituições em que o idioma seja utilizado como meio de instrução, a exemplo do que ocorre em muitas universidades europeias que, depois do Processo de Bolonha, têm rapidamente aumentado a oferta de cursos em inglês como estratégia para atrair estudantes estrangeiros (DEARDEN, 2014). Entretanto, a já mencionada exclusão de Portugal como opção aos estudantes do CsF, aponta para o fato de que as readequações do Programa parecem privilegiar determinados contextos em que o uso do inglês figura, mesmo que universidades portuguesas possam ofertar cursos que utilizem o idioma como meio de instrução⁹³.

Para analisar os objetivos específicos do IsF, considero relevante apresentá-los lado a lado dos objetivos específicos do CsF, para que seja possível observar a evidente relação intertextual e interdiscursiva entre eles. Especialmente os itens I e II de

⁹³ De acordo com os indicadores sobre educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2013) e 2011 Portugal se enquadrava entre os países que ofertam alguns cursos utilizando o inglês como meio de instrução.

ambos; o item VI do CsF e o item III do IsF demonstram, claramente, como determinados elementos léxico-gramaticais circulam e são retomados no âmbito dos dois Programas:

EXCERTO 10: Decreto nº 7.642/ 2011: Institui o Programa Ciência sem Fronteiras.	EXCERTO 11: portaria nº 1.866, de 18 de dezembro de 2012
<p>Art. 2º São objetivos do Programa Ciência sem Fronteiras:</p> <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;</p> <p>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 profissional e tecnológica e centros de pesquisa de reconhecido padrão internacional;</p> <p>IV - promover a cooperação técnico-científica entre pesquisadores brasileiros e pesquisadores de reconhecida liderança científica residentes no exterior por meio de projetos de cooperação bilateral e programas para fixação no País, na condição de pesquisadores visitantes ou em caráter permanente;</p> <p>V - promover a cooperação internacional na área de ciência, tecnologia e inovação;</p> <p>VI - contribuir para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa brasileiros;</p> <p>VII - propiciar maior visibilidade internacional à pesquisa acadêmica e científica realizada no Brasil;</p> <p>VIII- contribuir para o aumento da competitividade das empresas brasileiras; e</p> <p>IX - estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no País, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação.</p>	<p>Art. 2º São objetivos do Programa Inglês sem Fronteiras:</p> <p>I - promover, 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;</p> <p>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;</p> <p>III - contribuir para o processo de internacionalização das instituições de educação superior e dos centros de pesquisa brasileiros;</p> <p>IV - contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos alunos das instituições de educação superior brasileiras; e</p> <p>V - contribuir para o desenvolvimento dos centros de línguas das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas.</p>

A proposição inicial do CsF de que ciência corresponde à inovação, parece ter reverberado o sentido de que a produção de conhecimento válida é aquela que atenda

aos “interesses da economia e do mercado”(LOPES, 2016, p.132). Desse modo, a estreita relação entre aquele programa de mobilidade e o IsF indica influências que marcam o ensino de idiomas, neste contexto. A análise das similaridades dos elementos léxicos-gramaticais dos objetivos de ambos os Programas que atuam sobre a internacionalização do ensino superior brasileiro, nos leva a reconhecer, dentre outros aspectos, temas recorrentes nos textos da esfera legal que apontam para a dimensão ideológica dos discursos que circulam neste contexto (JOHNSON, 2013).

Ao observar os excertos 10 e 11, enfocando os itens semelhantes destacados (itens I e II de ambos; o item VI do CsF e o item III do IsF) , podemos identificar que no primeiro objetivo dos dois Programas, os **processos materiais (promover, conferindo-lhes)** indicam que as iniciativas Federais visam transformar a realidade dos estudantes brasileiros. Tal transformação é caracterizada por meio da “**oportunidade**” que é definida em **processos relacionais** dentre os quais destaco a presença de termos que podem ser associados à ideologia neoliberal: **empreendedorismo, competitividade e inovação**.

De acordo com Holborow (2012, 2015), o neoliberalismo define-se como uma ideologia que se centra no livre mercado, visando expandir as fronteiras de modo a ver-se isento de quaisquer restrições. Para a autora, tal ideologia tem “palavras-chave” que “possuem significados e associações especiais inseridas no quadro da ideologia neoliberal e refletem uma versão da realidade que promove os interesses do capital⁹⁴” (HOLBOROW, 2012, p. 41). A complexidade de se analisar esse tipo de palavras-chave reside justamente no poder de persuasão que sua aparência não-ideológica lhe confere, pois, compondo uma ideologia tão dominante, estas podem passar despercebidas ao serem tomadas como senso-comum nos apontamentos sobre os avanços da sociedade de mercado.

Em especial sobre a palavra-chave “empreendedorismo”, a autora argumenta que o termo tem tido fortes vinculações a esta perspectiva ideológica, pois enfatiza a valorização da iniciativa individual, da tomada de riscos, da inovação automotivada e da busca por oportunidades para além dos recursos que estão disponíveis. Segundo Holborow (2012), as universidades têm sido encorajadas a se tornar empreendedoras e promover o empreendedorismo, de modo que suas instalações sejam utilizadas para pesquisas com aplicações comerciais, promovendo uma transformação do

⁹⁴ “have special meanings and associations within the framework of neoliberal ideology and reflect a version of reality which promotes the interests of capital.”

setor público, aproximando, assim, as atividades empresariais das acadêmicas, proximidade que tem sido proclamada como o futuro do ensino superior.

Ainda no que tange aos elementos léxico-gramaticais recorrentes nos textos que orientam os dois Programas Federais em foco – bem como nos três conjuntos de textos analisados neste estudo – creio ser relevante também reconhecermos a persistência da expressão “**sem fronteiras**”. O mapa conceitual de um mundo livre e sem fronteiras é a **metáfora** dominante que descreve tanto o Programa de internacionalização (CsF), quanto o Programa de ensino de línguas a ele vinculado (IsF). Tanto a Ciência, quanto o Inglês figuram nas iniciativas federais como atores definidos em processo relacional como “**sem fronteiras**”, atributo utilizado, exaustivamente, em diferentes textos.

Para compreensão dos efeitos que tal metáfora pode produzir, o estudo de Robertson (2012) sobre política educacional global parece particularmente pertinente. Segundo a autora, o imaginário criado por noções como “aldeia global”, “mundo sem fronteiras” (OMHAE, 1990), “mundo plano” (FRIEDMAN, 2005) tendem a fetichizar os fluxos e as mobilidades promovidas pela globalização. Tais visões - apesar de, à primeira vista, proporem o contrário - podem encorajar concepções homogêneas sobre a vida social e ignorar as implicações dessas livres circulações. Para a autora, discursos informados por estas perspectivas podem atuar como suporte à ideologia neoliberal, uma vez que enaltecem as virtudes do mercado ao desnaturalizar e restringir o poder do Estado. No âmbito da internacionalização é importante observar que, paradoxalmente, Programas como o CsF e o IsF tendem a encorajar, por meio do próprio Estado, a naturalização dos fluxos globais em consonância com a diminuição da amplitude da intervenção deste. Ou seja, é possível identificar o alinhamento do Estado com o ideário e a política neoliberais.

Nesse cenário, devemos então atentar não somente aos possíveis apagamentos ou diminuições de fronteiras potencialmente gerados pela globalização, mas devemos também reconhecer que novas fronteiras são criadas por estes fluxos. Tal reflexão cabe à análise do IsF, justamente pelas funções includentes e/ou excludentes que os idiomas, em especial o inglês, podem desempenhar na internacionalização do ensino superior, no contexto brasileiro, conforme já apontado por Szundy (2016).

No que tange aos objetivos do IsF, no excerto 11 podemos notar que o Programa em questão propõe transformações na realidade dos estudantes brasileiros, o que se evidencia na utilização de **processos materiais (ampliar, conferindo-lhes, ampliando)**;

bem como é possível reconhecer nos **processos comportamentais (promover, contribuir)** as manifestações das reflexões do que os gestores da política consideram relevantes em sua implementação. Dentre as prioridades destacadas nos cinco itens elencados, observa-se que três de seus objetivos voltam-se à língua inglesa, pontualmente: no item I a capacitação é definida em **processo relacional** com o idioma (**na língua inglesa**); no item IV o aperfeiçoamento se define em **processo relacional** com a língua (**linguístico**); e no item V o desenvolvimento caracteriza-se em **processo relacional** com os NuCLI a serem criados pela iniciativa (**centros de línguas**). Já os demais itens relacionam-se mais claramente com a internacionalização do ensino superior: no item II a participação e a mobilidade, bem como as instituições são caracterizadas em **processos relacionais** que evidenciam esta dinâmica (**internacional, no exterior**); no item III o processo a que se refere se caracteriza justamente em relação à internacionalização. Deste modo, podemos notar que o alinhamento dos dois Programas posiciona o fomento ao aprimoramento linguístico em inglês como meio para se alcançar a internacionalização, contexto este marcado pela ideologia neoliberal.

No que se refere à língua inglesa neste cenário, Piller e Cho (2013) argumentam que, apesar de originalmente ser concebido como uma doutrina econômica, o neoliberalismo funciona como uma política linguística implícita, devido ao fato de que a competitividade imposta pelo sistema neoliberal na regulação das relações, tem ditado a língua inglesa como o meio “global e neutro” de comunicação. O *status* do inglês como meio de instrução como a estratégia emergente no processo de internacionalização das universidades está fortemente ligado ao fato de que

as nações que usam o inglês, particularmente os Estados Unidos, se tornaram as superpotências acadêmicas. [...] Só os Estados Unidos gastam quase metade dos fundos de pesquisa e desenvolvimento do mundo e abrigam uma grande proporção das melhores universidades nos rankings competitivos cada vez mais influentes do mundo⁹⁵ (ALTBACH, 2013, p.2).

Considerando as proposições de Piller e Cho (2013) face à internacionalização como um fenômeno mundial, argumento que o neoliberalismo não implica em si mesmo uma política linguística. No entanto, considero que, conforme os apontamentos de Holborow (2012, 2015), o neoliberalismo configura-se como uma

⁹⁵ “the nations using English, particularly the United States, have become the academic superpowers. [...] The United States alone spends almost half the world’s R&D funds and is home to a large proportion of the top universities on the world’s increasingly influential league tables”.

ideologia que coloca a lógica do mercado como sua principal força motriz. Nesse cenário, entendo que as políticas, dentre elas as linguísticas, são altamente influenciadas pela lógica neoliberal. Ou seja, o ensino de inglês, neste contexto, tem sido marcado pelas demandas impostas pelo mercado às universidades.

A partir das colocações acerca da criação do IsF, em estreita relação com o CsF, considero que a ideologia neoliberal figura como articuladora tanto das estratégias, como dos fins pelos quais a educação tem orientado o processo de internacionalização. Nesse sentido, torna-se relevante a reflexão acerca das implicações deste processo, de modo especial no que tange às desigualdades que potencialmente se acirram neste cenário, haja vista a priorização de áreas estabelecidas pelo CsF e o papel desempenhado inicialmente pelo inglês no acesso às bolsas para mobilidade internacional.

Nas próximas seções irei discorrer acerca das diferentes ideologias linguísticas que se encadeiam na realização da PL empreendida no IsF, pontualmente no que se refere às representações acerca da difusão do inglês na internacionalização do ensino superior brasileiro, de modo a situá-las no direcionamento deste complexo processo.

4.2 AS IDEOLOGIAS DA LÍNGUA INGLESA NO ISF

Inseridas no campo das discussões acerca das ideologias linguísticas, as análises aqui apresentadas visam discorrer especificamente sobre as ideologias da língua inglesa (ILI). No contexto da difusão global do inglês, Pan (2015, p. 39) define as ILI como “conjuntos de ideias que tanto apoiam ou criticamente questionam esta expansão”.

As próximas seções enfocam como os conjuntos de textos que materializam o IsF potencialmente reforçam ou questionam “a prescrição universal ideológica pela assimilação linguística do inglês” a qual “tem avançado como um meio singular de se alcançar diferentes objetivos” (WILEY, 2000, p. 67).

As ideologias são fenômenos simbólicos significativos que servem a circunstâncias sóciohistóricas particulares, para criar e manter uma relação de subalternidade entre diferentes grupos (THOMPSON, 1984). Neste processo, a busca pela hegemonia, ou seja, por uma unidade ideológica, se dá em uma relação dialética entre coerção e consentimento (GRAMSCI, 1971, 1988). Trazendo tais considerações para o foco específico deste estudo, podemos compreender que, por mais homogeneizantes e

impositivas que as ideologias possam se configurar, é possível observar que nos diferentes contextos em que a PL foi instaurada pelo IsF, existem tanto possibilidades de validação, quanto de desconstrução das perspectivas ideológicas que buscam se impor. Desse modo, além de evidenciar práticas e discursos que rompem com a reprodução das ideologias linguísticas subjacentes ao IsF, especialmente em relação à língua inglesa no âmbito da internacionalização do ensino superior, nas análises destaco ocorrências de contestações, de modo a discutir alternativas postas como reação a estas ideologias.

4. 2. 1 Ideologia da Língua Padrão

As práticas e discursos que legitimam a existência de um sistema linguístico modelo e ideal representam a **“ideologia da língua padrão”**. Esta construção ideológica baseia-se em construtos artificiais e de criação humana que são pouco sustentadas em fatos empiricamente linguísticos, de modo a tomar os idiomas como sinônimos de sistemas de códigos linearmente organizados, e portanto, passíveis de padronização. Tal perspectiva eleva uma variedade linguística à categoria de padrão, o que leva à imposição de um modelo que serve como uma espécie de filtro entre os indivíduos que a dominam ou não. Considerando que esta ideologia geralmente é legitimada por instituições formais, tais como a escola e o governo (WOOLARD, 1998; SILVERSTEIN, 1985), é possível identificar sua manifestação no âmbito do IsF.

No contexto do IsF, os conjuntos de textos das três esferas apresentam as ações desenvolvidas pelo IsF com vistas à melhora da proficiência em inglês, as quais organizaram-se na seguinte sequência: a) teste de nivelamento e proficiência, realizado por meio da adoção do TOEFL-ITP (Test of English as a Foreign Language - Institutional Testing Program); b) ensino de inglês à distância, por meio da plataforma My English Online; c) cursos presenciais.

Objetivando a avaliação diagnóstica dos universitários brasileiros, o TOEFL-ITP foi definido como a melhor opção disponível, decisão que resultou na compra de 500 mil unidades do teste. De acordo com o Núcleo Gestor do IsF, a escolha foi feita com base em algumas justificativas pragmáticas. O teste foi selecionado devido às seguintes características: por sua uniformidade e capacidade de classificar os alunos de acordo com seu nível de proficiência; sua capilaridade de aplicação, uma vez que por ser em papel

requer uma menor infraestrutura do que a versão online; supunha-se que testar as habilidades de compreensão seria suficiente para fornecer o diagnóstico necessário; por se concentrar na proficiência para fins acadêmicos; e, finalmente, pelo fato de ser reconhecido pela maior parte das instituições estrangeiras em que os estudantes se candidatariam à mobilidade internacional (ABREU-E-LIMA; MORAES-FILHO, 2016). Tais justificativas, entretanto, acabam por desconsiderar algumas implicações ideológicas subjacentes à escolha do TOEFL-ITP.

Nos textos da esfera jornalística, o quadro 9 abaixo apresenta a classificação dos textos que abordam intertextual e interdiscursivamente a aplicação de testes no IsF, seis exemplares do total de 45 que compõem o conjunto. O destaque a esta estratégia de realização da PL aponta para a circulação de representações vinculadas à língua inglesa no âmbito da internacionalização que tendem a valorizar a aplicação de testes de proficiência:

Quadro 9- Agrupamento temático da Esfera Jornalística: notícias sobre testes no IsF

Publicação	Título	Data
Estado de São Paulo	Exame também é requisito no Inglês sem Fronteiras	07/10/2013
Estado de São Paulo	MEC vai aplicar 430 mil testes de inglês nas universidades federais	30/04/2014
Estado de São Paulo	Candidatos de pós-graduação aproveitam Toefl gratuito	24/06/2014
Estado de São Paulo	Teste de proficiência será requisito para Inglês sem Fronteiras	27/04/2015
Notícias Capes	Testes de proficiência serão realizados até 30 de junho	21/05/2014
Notícias Capes	Teste para medir conhecimento recebe inscrições até novembro	16/09/2014

Fonte: A própria autora.

A primazia dos testes de proficiência no âmbito do IsF provavelmente se evidencia nos textos da esfera jornalística porque as primeiras - e ainda principais - ações do Programa se ordenaram a partir de suas aplicações. A relação entre os testes de proficiência e a ideologia da língua padrão reside no fato de que estes instrumentos avaliativos são poderosas ferramentas para determinação e perpetuação de noções de correção e padrão linguísticos. De acordo com Shohamy (2006, p. 96), “O fato de que os testes possuem um critério de correção significa que eles são capazes de perpetuar a uniformidade e a padronização de acordo com os critérios predeterminados e definidos”⁹⁶, procedimentos

⁹⁶ “The fact that tests have one criterion for correctness means that they are capable of perpetuating uniformity and standardization according to the predetermined and defined criteria.”

que se respaldam grandemente no registro escrito e na variedade nativa do idioma. Dessa maneira, é possível tomar a ênfase na utilização de testes como evidência da presença da ideologia da língua padrão no conjunto de ações de uma PL, uma vez que variedades ou registros considerados não-padrão potencialmente são penalizados neste processo (WOOLARD, 1998; SILVERSTEIN, 1985).

Os textos da esfera legal também pontuam que na criação do IsF, o Programa deveria se voltar ao desenvolvimento da proficiência em inglês, conforme excerto abaixo:

EXCERTO 12 <Internas\\Esfera Legal\\2_DOU_Portaria_105_2012_grupo de trabalho>
Art. 3º O Grupo de Trabalho Inglês Sem Fronteiras terá as seguintes atribuições:
I - Discutir ações relevantes que possibilitem a proficiência em língua Inglesa de alunos com perfil para participar do Programa Ciência sem Fronteiras(...)

A portaria que estabelece o grupo de trabalho Inglês sem Fronteiras configurou-se como a primeira deliberação oficial acerca da criação do Programa Federal. O excerto 12 indica que a tarefa dos especialistas deste grupo se orienta em prol da proficiência (**processo material: possibilitem**) em inglês dos potenciais participantes do CsF (**processo relacional: de alunos com perfil para participar do Programa Ciência sem Fronteiras**). O desenvolvimento da proficiência em inglês parece figurar em documentos da esfera legal de modo atrelado à aplicação de testes, como por exemplo, no excerto abaixo:

EXCERTO 13 <Internas\\Esfera Legal\\3_portaria_nº_1_466_de_18_de_dezembro_de_2012_-_institui_programa_ingles_sem_frenteiras>
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.

A portaria que cria, de fato, o Programa em 2012 explicita que a qualificação visada pelo IsF direciona-se para os testes de proficiência (**processo relacional: para os exames linguísticos**). Ainda no mesmo documento, o excerto 14 complementa que o IsF tem como objetivo a busca (**processo comportamental: contribuir**) pela melhoria do conhecimento em línguas dos universitários (**processo relacional: aperfeiçoamento linguístico**). Nesse sentido, é possível compreender que a proficiência em inglês a ser desenvolvida pelas ações implementadas pelo IsF determina-se em função da aplicação de testes.

EXCERTO 14 <Internas\\Esfera Legal\\3_portaria_nº_1_466_de_18_de_dezembro_de_2012_-_institui_programa_ingles_sem_fronteras>

IV - contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos alunos das instituições de educação superior brasileiras

Assim como nas portarias que criam o grupo de trabalho e o próprio IsF, a circulação de elementos léxico-gramaticais que dão primazia para a aplicação de testes marca igualmente os demais textos da esfera legal, conforme indicam os excertos 15 e 16 abaixo:

EXCERTO 15 <Internas\\Esfera Legal\\5_portaria_normativa_25_2013>

Art. 1o Fica instituído o Sistema de Gestão do Programa Inglês sem Fronteiras (IsFgestão), sistema informatizado gerenciado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, por meio do qual são selecionados candidatos a vagas em cursos presenciais de línguas, bem como em aplicações de exames de nivelamento ou proficiência linguística disponibilizadas pelas instituições de educação superior (IES) credenciadas como Núcleos de Línguas (NuLi) ou como Centros Aplicadores (CA).

EXCERTO 16 <Internas\\Esfera Legal\\6_Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteras>

IV - contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos estudantes das IES;
 [...] VI - organizar, em articulação com as IES, a aplicação de testes de nivelamento ou de proficiência em idiomas;
 [...] IV - aplicar testes de nivelamento ou de proficiência aos potenciais participantes de programas de mobilidade acadêmica, em articulação com a SESu.

Tanto o documento que estabelece o sistema de gestão do Programa, conforme destacado no excerto 15 (**processo material: aplicações; processo relacional: exames de nivelamento ou proficiência linguísticas**), quanto os recortes da portaria que amplia a iniciativa para Idiomas sem Fronteiras no excerto 16 (**processo relacional: aperfeiçoamento linguístico; processo material: aplicação; processo relacional: testes de nivelamento ou proficiência**) reforçam a centralidade dos testes e da melhoria da proficiência linguística como focos primordiais da PL. Ou seja, ao que parece, toda a articulação da proposta incide na avaliação do conhecimento que os estudantes possam ter ou não da língua estrangeira, conforme aferido pelos testes.

Diante de tais evidências, a discussão sobre o entendimento de alguns princípios é relevante para a análise acerca da criação do IsF. Mesmo que tenha emergido como uma resposta relativamente rápida à demanda de aprimoramento da proficiência em inglês dos estudantes brasileiros, é possível identificar que parâmetros foram tomados na criação do Programa. Considerando que políticas são sempre “incompletas” (BALL, 1994), a ausência de definições ou detalhamentos sobre encaminhamentos em suas deliberações -

especialmente no que tange à dimensão de texto e discurso – são compreendidas como características do horizonte de possibilidades e impossibilidades que a criação desta PL visa instaurar por meio do IsF. Nesse sentido, mais do que a materialidade dos documentos norteadores do Programa, os encaminhamentos adotados em sua realização nos indicam os entendimentos possíveis acerca dos parâmetros seguidos para o aprimoramento da proficiência dos estudantes. Ou seja, podemos reconhecer que a dinâmica do IsF se caracteriza, por vezes, por ser uma política que se materializa, nos termos de Ball (1994) como *writerly*, pois sua realização se dá de modo relativamente flexível, aberto à interpretação daqueles que irão implementá-las.

Portanto, na ausência de parâmetros próprios do Programa para aferir a proficiência em inglês dos estudantes, a adoção do TOEFL-ITP – como instrumento a ser utilizado para nivelamento e avaliação de proficiência - acabou por orientar o IsF em termos de melhoria do quadro de conhecimento em inglês dos universitários brasileiros. O manual do TOEFL-ITP informa que se baseia na proficiência linguística do candidato, sendo esta definida como “sua capacidade geral de usar o inglês⁹⁷” (ETS, 2016, p.4). A publicação pouco (ou quase nada) esclarece sobre as faixas de pontuação do teste. Recorrendo ao site oficial do teste⁹⁸ e às orientações do site do IsF⁹⁹, somos informados que o teste adotado pelo Programa utiliza o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para definir os diferentes níveis de proficiência.

A apresentação dos descritores de performance geral do candidato, que o teste traz em sua página oficial, não fazem parte do conjunto de dados analisados neste estudo, mas um pequeno recorte de suas descrições pode ser relevante para exemplificar o que Shohamy (2006) aponta ser uma característica dos testes de proficiência, ou seja, a visão simplista da linguagem. De acordo com a apresentação do site, o falante mais proficiente, C1, é capaz de compreender “vocabulário difícil e abstrato em palestras/conversas acadêmicas curtas¹⁰⁰”; em contraposição ao falante menos proficiente, A2, que consegue às vezes compreender informações em “textos escritos e diálogos curtos

⁹⁷ “your overall ability to use English”.

⁹⁸ https://www.ets.org/toefl_itp/research/performance-descriptors/. Acesso em 06/09/2017.

⁹⁹ Disponível em <http://isf.mec.gov.br/ingles/pt-br/qual-e-meu-nivel-de-proficiencia-em-ingles>. Acesso em 21/06/2017.

¹⁰⁰ “difficult and abstract vocabulary in short academic lectures/conversations” disponível em https://www.ets.org/toefl_itp/research/performance-descriptors/. Acesso em 06/09/2017.

com vocabulário simples”¹⁰¹. Os **processos relacionais** definem o tipo de linguagem que C1 e A2 são capazes de compreender (**difícil; simples**) de modo bastante superficial e genérico. Desse modo, as notas ou o nivelamento atribuídos aos estudantes por testes dessa natureza se baseiam em argumentos que pouco esclarecem a respeito da presença ou ausência de habilidade linguística (MILROY; MILROY, 1999; SHOHAMY, 2006). Além disso, descritores de proficiência como estes tendem a reforçar a ideologia da língua padrão de modo a hierarquizar os aprendizes de idiomas em escalas que os posicionam com mais ou menos prestígio social, em decorrência de (não) dominar a variedade eleita como ideal.

No que tange à ideologia da língua padrão, ainda, é possível reconhecer que testes como o TOEFL-ITP, bem como o QECR por ele adotado, organizam seus parâmetros a partir de variedades padrão do “círculo interno” (JENKINS, 2006; GRAY, 2012). A proposição dos Círculos Concêntricos da Língua Inglesa de Kachru (1989) situa os falantes do idioma em três círculos: no círculo interno (composto pelos países representantes das variedades nativas), no círculo externo (formado por países em que o idioma é a segunda língua, especialmente ex-colônias britânicas e norte-americanas) e no círculo em expansão (onde estariam os demais falantes de inglês). Apesar de reconhecer que esta sistematização acaba por simplificar a dinâmica das relações entre a língua inglesa e a sociedade, a representação de Kachru é indicativa das percepções que estabelecem uma hierarquia entre os falantes de inglês, a qual legitima aqueles que estão no centro, e posiciona todos os que estão fora em uma condição de subalternidade.

Apesar de serem nomeados como internacionais, testes de proficiência em inglês tais como o TOEFL-ITP tendem a estabelecer seus parâmetros a partir dos padrões do Reino Unido e dos Estados Unidos, de modo a ignorar evidências empíricas do uso do idioma fornecida por contextos de interação internacional (DAVIES; HAMP-LYONS; KEMP, 2003; JENKINS, 2006). Ou seja, o que prevalece nestes exames é a busca pela suposta correção gramatical e da pronúncia adequada, ideais que acabam por nortear o ensino de línguas e funcionam como mecanismos de exclusão ou inclusão de estudantes em processos como os de mobilidade internacional fomentados pelo CsF. Portanto, o que se observa é que a ideologia da língua padrão subjacente a estes testes penaliza aqueles que, de fato, fazem uso internacional do inglês (JENKINS, 2006). Tais evidências apontam para o entrelaçamento

¹⁰¹ “written texts and short dialogues containing simple vocabulary” disponível em https://www.ets.org/toefl_itp/research/performance-descriptors/. Acesso em 06/09/2017.

da ideologia da língua padrão com a ideologia do falante nativo (HOLLIDAY, 2006; 2015), características que parecem estar presentes na realização da PL engendrada pelo IsF.

Além de se orientarem por padrões de correção que se direcionam ao modelo do falante nativo, concebidos como avaliações em larga escala de alta relevância, testes como TOEFL-ITP oferecem resultados que correspondem a sanções ou recompensas educacionais e/ou sociais para os seus candidatos (BONAMINO; SOUZA, 2012). A adoção de testes desta natureza incide em duas dimensões que, por vezes, são tomadas como sinônimas, porém representam aspectos diferenciados: o efeito retroativo e impacto (GRAY, 2012). De modo geral, ambas as dimensões podem se dar de modo positivo ou negativo. Considerando o foco deste estudo, o efeito retroativo é concebido como implicações do teste sobre o ensino de inglês (ALDERSON, 2000; BONAMINO; SOUZA, 2012). Já o impacto diz respeito aos efeitos do teste sobre a sociedade, seja em relação a um determinado grupo, a uma instituição ou a um indivíduo específico (GRAY, 2012).

No caso da utilização do TOEFL-ITP no IsF, o estudo de Kobayashi (2016) acerca do potencial efeito retroativo do teste no âmbito do Programa Federal, orientou-se pela ressalva de Alderson e Wall (1993) de que os exames não possuem uma natureza determinista, por conseguinte, a compreensão do fenômeno requer investigação empírica. A partir das práticas de um NuLi, a autora identificou que o teste apresenta efeito retroativo naquele contexto por motivar os estudantes a se dedicarem mais à aprendizagem de inglês, em virtude da aplicação do teste. Desse modo, creio ser possível extrapolar o contexto de investigação de Kobayashi (2016) e reconhecer que a valorização do ensino do inglês fomentado pelo Programa é uma consequência positiva do efeito retroativo do teste no âmbito do IsF.

Entretanto, no que se refere ao potencial efeito negativo, observa-se que além da diretriz inicial do Programa, evidenciada no excerto 13, em que se explicita a ênfase na preparação dos alunos especificamente para “exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas”, temos outras evidências que apontam para adoção de práticas voltadas à visão de “ensino para o teste” em que os professores concentram seus esforços, preferencialmente nos tópicos que são avaliados no teste, de modo a desconsiderar demais aspectos importantes do currículo (BONAMINO; SOUZA, 2012).

EXCERTO 17 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição8_Débora_UFOP>

[...] E aí claro, né... se esta é a prova, o objetivo é fazer com que os alunos pensem... se saiam bem nessa prova, então a gente trabalha um pouco com o *backwash* mesmo, o efeito retroativo, não tem como. Principalmente no primeiro momento que é especificamente para preparar os nossos alunos para se saírem bem nessas provas. Então, assim a gente via como as provas funcionavam, a gente oferecia simulados para os nossos alunos. O objetivo realmente do aluno conhecer a prova, saber como funcionava e se sentirem melhor na hora de fazer a prova.

No excerto 17, a coordenadora Débora responde à pergunta acerca do efeito retroativo no contexto de prática do ISF. Por meio da **modalidade epistêmica (é claro)**, indica a certeza de que a utilização do TOEFL-ITP incidiu sobre aspectos da preparação dos estudantes nos cursos do IsF (**participantes: alunos; processo mental: pensem; processo comportamental: se saiam bem nessa prova**), e até explicita o efeito retroativo como parte de seu trabalho no NuLi (**processo material: trabalha um pouco com *backwash* mesmo, o efeito retroativo**). Consequentemente, as atividades desenvolvidas no NuLi se definem a partir da demanda específica de preparação para o teste (**processo material: via como as provas funcionavam, oferecia simulados**), com objetivos voltados para esta finalidade (**participante: aluno; processo mental: conhecer a prova, saber como funcionava; se sentirem melhor**).

A este respeito, a pesquisa de Kobayashi (2016) identificou que, apesar de o formato do teste nortear as aulas do NuLi, observado em seu estudo, os professores possuem autonomia e exploram diferentes possibilidades para além dos moldes do TOEFL-ITP. Nesse sentido, conforme já apontado em estudo preliminar com minha orientadora (GIMENEZ; PASSONI, 2016), espera-se que a formação de professores desenvolvida nos NuLis fomente práticas que possam contemplar aspectos específicos do ensino de línguas no contexto da internacionalização, como as implicações da adoção de um teste de proficiência como o TOEFL-ITP.

Conforme destacado pela coordenadora Débora no excerto 18, a tendência de se preparar alunos para o teste foi mais fortemente observada no início das ações do ISF (**circunstâncias: Principalmente no primeiro momento**), o que aponta para a resignificação destes objetivos ao longo dos anos de desenvolvimento do Programa. Em outro momento da entrevista, a coordenadora pontua:

EXCERTO 18 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição8_Débora_UFOP>

Olha, então, de novo, a princípio os cursos eram totalmente voltados para é... formar ... é... os alunos para fazer a prova de Letras... a prova de Letras! A prova do TOEFL. Então era muito, muito, muito específico. Então os nossos cursos eram direcionados mesmo. Então, o desenvolvimento de habilidades específicas para prova, habilidades orais, habilidades escritas. Tinha um curso específico

de preparação para o TOEFL. Então era bem assim. Como o perfil dos alunos foi mudando, nós também fomos adaptando os nossos cursos a esse novo perfil. Então já não está mais interessando muito os alunos fazer a prova do TOEFL. Então nós diminuimos um pouco. Então a cada oferta agora a gente oferece uma turma de preparatório para o TOEFL e às vezes essa turma nem abre. E nós fomos então vendo o que os alunos queriam e oferecendo. Então nós oferecemos agora, por exemplo, é... ensino de inglês através de filmes e de música. É um curso que tem uma procura imensa porque a gente consegue abordar uma infinidade de temas trabalhando com música e com filmes, temas atuais, temas mais abrangentes. A gente trabalha então com a interculturalidade, com várias coisas. Então nós percebemos que esse tipo de curso atrai realmente mais a atenção dos alunos. É... a parte de conversação, então todos os cursos que envolve conversação então, não importa o nome que ele tenha, mas o fundo é o desenvolvimento da habilidade oral também é muito, muito procurado, muito aceito pelos alunos. Apesar de não ser vontade dos alunos, assim fazer a prova do TOEFL, o curso de ... escrita acadêmica também é... bem visto, assim um só. Então a gente consegue fechar um curso desse a cada demanda também, mais do que isso não tem não. E já cria uns cursos diferentes para atender a públicos diferentes também que... que os alunos gostam.

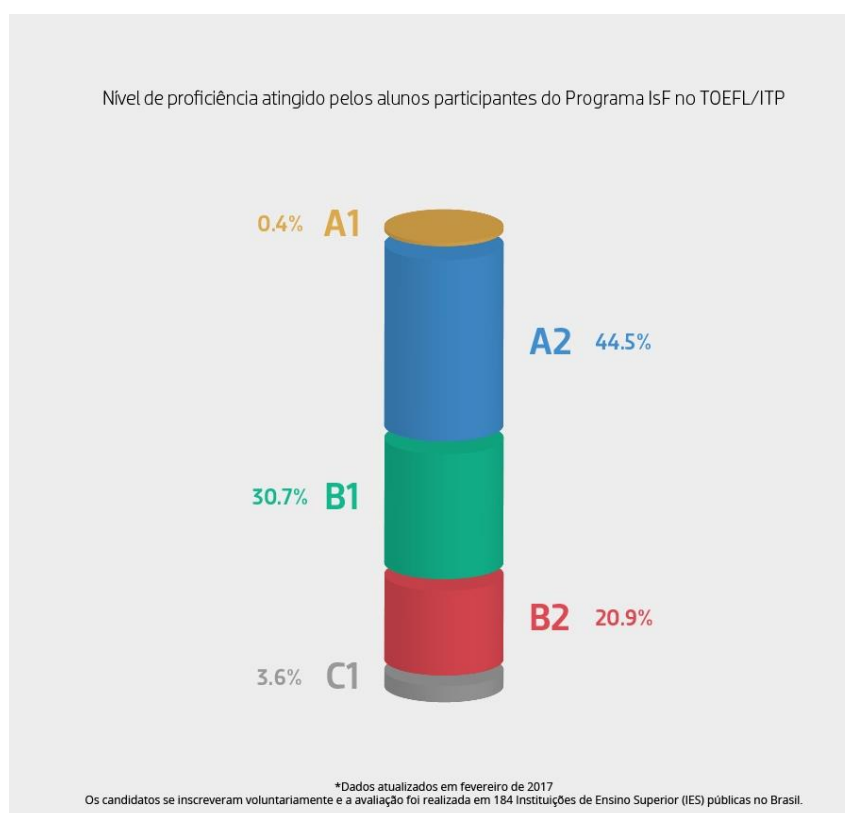
A utilização dos verbos no pretérito imperfeito denota as atualizações do Programa nos processos (**relacionais: eram, era; existencial: tinha**). Especialmente em decorrência das características dos estudantes (**participantes: perfil dos alunos; processo material: foi mudando**) as aulas realizadas pelo NuLi também se resignificaram (**processo material: fomos adaptando**). O relato da coordenadora indica que fazer o teste de proficiência não se coloca como uma prioridade para o novo perfil de estudantes do NuLi (**processo comportamental: não ser vontade dos alunos**), o que incide na baixa procura por cursos com este objetivo (**circunstâncias: às vezes ; processo material: essa turma nem abre**). Nessa dinâmica, as ofertas de cursos voltam-se a aspectos para além daqueles enfatizados nos preparatórios para testes (**circunstâncias: através de filmes e de música; processo material: trabalha então com a interculturalidade; processo relacional: habilidade oral também é muito, muito procurado**).

Conforme as indicações da coordenadora Débora destacam, as possibilidades de reação à ideologia da língua padrão subjacentes à ênfase dada à aplicação de testes de proficiência como TOEFL-ITP podem ser identificadas nas ofertas de cursos dos NuLis. Dos dez coordenadores entrevistados, cinco deles disponibilizaram os quadros de cursos oferecidos pelo IsF em suas universidades na época da entrevista. Do total de 68 cursos listados pelas cinco instituições, 14 deles apresentam em seus títulos, ementas ou em descrição de justificativas a preparação para testes de proficiência. Nesse sentido, é possível reconhecer que a diversificação dos cursos dos NuLis pode incidir em resignificações locais do Programa acerca desta construção ideológica e por consequência, do ensino de inglês.

A ênfase dada inicialmente aos cursos preparatórios para os testes de proficiência parece ter figurado como uma estratégia pragmática, especialmente pelo fato de que estes são tomados como instrumento para aceite nas universidades no exterior. A diversificação dos cursos ofertados pelos NuLi indica o reconhecimento de que o ensino de idiomas, no âmbito da internacionalização do ensino superior, deva contemplar a preparação dos estudantes para estas avaliações e para o reconhecimento do que se denomina língua padrão, foco relevante mas não suficiente para o sucesso acadêmico dos universitários.

Entretanto, a presença da ideologia da língua padrão, ainda na versão mais recente do IsF, parece marcar fortemente os modos como a PL é conduzida. Como exemplo disso, temos no site do Programa (BRASIL, 2017a) a atualização do quadro de proficiência dos universitários brasileiros, a partir das aplicações do TOEFL-ITP, seguindo as faixas de nivelamento proposto pelo QEQR, conforme imagem abaixo:

Figura 4- Proficiência dos universitários brasileiros testados pelo TOEFL-ITP



Fonte: Pesquisas e relatórios do IsF (BRASIL, 2017a).

Conforme já discutido em estudo preliminar, realizado em parceria com minha orientadora (GIMENEZ; PASSONI, 2016) - além das limitações inerentes ao próprio instrumento de avaliação adotado, haja vista a discussão aqui realizada nessa seção - a versão aplicada do teste tem como alvo estudantes de nível intermediário, logo, universitários que se consideram com proficiência inferior, provavelmente não se consideraram elegíveis para a realização do teste. Além disso, supondo que os testes tenham sido prioritariamente aplicados aos universitários no ensino superior público brasileiro¹⁰², o que corresponde a 1.952.145 indivíduos¹⁰³, o total de 342.158 testes aplicados e corrigidos representa cerca de 17,53 % do total dessa população. Ou seja, mesmo que tomemos a aplicação do TOEFL-ITP como um instrumento adequado para aferir a proficiência dos universitários, seriam necessárias estratégias que propiciassem maior participação do público alvo para que pudéssemos elaborar um quadro mais próximo do perfil de proficiência dos estudantes brasileiros.

No que tange ao impacto da utilização do TOEFL-ITP no IsF, os parâmetros de correção norteados pela ideologia da língua padrão - que implicam em representações sobre quem se considera proficiente ou não em inglês no âmbito do Programa - acarretam também em sanções ou recompensas para aqueles que se submetem ao instrumento. De maneiras pontuais temos o impacto da avaliação sobre os interessados nos cursos de inglês dos NuLI e sobre os candidatos às bolsas de docência ofertadas aos graduandos em Letras-Inglês que podem lecionar no IsF.

Sendo um teste de proficiência que visa ao nivelamento dos estudantes, o TOEFL-ITP no IsF funciona como mecanismo que seleciona os universitários para as diferentes modalidades de cursos ofertados pelo Programa.

EXCERTO 19 <Internas\Esfera Jornalística\Estadão\4 Governo lança programa de auxílio no aprendizado de inglês>

"Feito o exame, vamos saber qual é a competência do aluno no inglês. Se tiver proficiência suficiente para entrar numa universidade de língua inglesa, ele fará curso presencial. Se não, vai receber senha para fazer o curso a distância, também de altíssima qualidade", explicou.

¹⁰² A aplicação do teste é aberta para graduandos e pós-graduandos, docentes e funcionários das instituições. A simulação aqui apresentada serve para possibilitar reflexões acerca da criação do IsF, o que foi motivada pela baixa proficiência dos estudantes de graduação, ainda principal foco do Programa,

¹⁰³ Dados do Censo da Educação de 2015, disponível em <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 27/06/2017.

O excerto 19 apresenta a fala do então Ministro da Educação, Aloízio Mercadante, que explica o mecanismo de seleção dos universitários, a partir da aplicação do TOEFL-ITP, quando da criação do Programa. O perfil dos estudantes considerado adequado àquela época aos cursos presenciais, se definiria em relação aos requisitos de proficiência das universidades anglófonas (**processo relacional: suficiente para entrar numa universidade de língua inglesa**). Aos que não atendessem a esta exigência, restava a plataforma online de aprendizagem (**processo material: vai receber senha para fazer o curso a distância**), a qual é caracterizada pelo ministro por uma avaliação positiva (**processo relacional: de altíssima qualidade**), visando minimizar possíveis argumentos que - assim como a delimitação de níveis de proficiência hierarquizam os alunos - pudessem questionar as diferenças entre este curso e o presencial. Entretanto, inevitavelmente tal distinção delimitou que os estudantes que já possuíam maior conhecimento de inglês, teriam mais oportunidades dentro dos Programas de internacionalização: 1) acesso a bolsas para mobilidade internacional; 2) oportunidade para vagas nos cursos presenciais que permitiriam aprimorar a proficiência já demonstrada. Isto é, estudantes já excluídos pelo pouco conhecimento em inglês, não seriam prioridade da iniciativa federal.

Com as mudanças ocorridas ao longo dos anos de existência do IsF, tal distinção não parece mais marcar as atividades implementadas pelo Programa, especialmente no que se refere às vagas ofertadas pelos NuLi. Contudo, a aplicação do TOEFL-ITP ainda se coloca como mecanismo essencial para identificar o nível de proficiência dos estudantes interessados nos cursos.

EXCERTO 20 <Internas\\Esfera Educacional\\Entrevistas com coordenadores\\transcrição4_Cláudia_UFES>

Eu vejo mais como a maioria faz para ver, para poder avaliar o seu nível inglês, muitos fazem para poder participar do NuLi, porque é um pré-requisito ter feito o exame para poder se matricular nos cursos presenciais.

Sendo definido em **processo relacional** como **pré-requisito**, apesar de não ser mais o protagonista na dinâmica das ofertas de cursos dos NuLi, a centralidade do TOEFL-ITP no IsF corrobora a ideologia da língua padrão, pois sem o teste, estudantes não podem ter acesso ao ensino gratuito do Programa. Por mais que fazer o teste não implique em aprovação ou reprovação neste contexto (**processo material: poder avaliar o seu nível**

inglês), os parâmetros tomados por este instrumento são validados e reforçados como adequados para definir o nível em que os estudantes se enquadram.

Por meio da utilização de escalas de níveis de proficiência que se pretendem homogêneas, os testes representam uma visão generalizante do processo de aprendizagem de línguas, como se este ocorresse de forma idêntica com todos os aprendizes e em todos os contextos (SHOHAMY, 2009). As problemáticas decorrentes da adoção deste mecanismo na PL incidem em situações como a relatada por Vetromille-Castro e Lopes Junior (2016). Segundo os autores, a utilização do teste como instrumento para nivelamento dos estudantes que se matriculam nos cursos presenciais dos NuLis tem se demonstrado uma estratégia limitada. De acordo com seu envolvimento com o contexto de prática do IsF, os autores indicam que, apesar de seguir QECR, o nivelamento proporcionado pelo TOEFL-ITP resulta em discrepâncias no desempenho dos estudantes enquadrados no mesmo grupo. Tal descompasso, sugerem, pode se dar pela grande variação de proficiência que um mesmo estrato representa (por exemplo, alunos identificados como B1 têm uma pontuação que pode variar de 460 a 542 pontos), ou ainda pelo fato de o teste se limitar à avaliação das habilidades receptivas (compreensão oral e escrita) e conhecimento de estrutura linguística, não contemplando as habilidades de produção oral e escrita, aspectos que implicam, grandemente, tanto no planejamento das atividades de ensino dos NuLi, quanto na identificação do que os estudantes são capazes de fazer por meio do uso da língua inglesa.

A utilização do TOEFL-ITP no IsF é problematizada pelos coordenadores entrevistados, os quais expressam suas percepções acerca das justificativas para a adoção deste teste:

EXCERTO 21 <Internas\\Esfera Educacional\\Entrevistas com coordenadores\\transcrição2_Henrique_UNILA>

Olha, se eu não me engano do que a [Nome da presidente do Núcleo Gestor], que é a presidente do Programa, falou conosco em Brasília e nas reuniões online, o TOEFL ele foi escolhido, ele foi pensado primeiramente pela capilaridade dele, sabe? É pela, pelo potencial capilar que ele tem de atingir vários lugares do país e de não ser tão caro assim. Por quê? O TOEFL ITP ele é, o que que ele cobre? Ele cobre reading, leitura, né? Ele cobra, ele cobra structure, e ele cobra listening. Ou seja, a gente não tem speaking e não tem writing, tá. Então, outras versões do TOEFL têm essas outras habilidades. O ITP, ele tem leitura, estrutura e a escuta, então, seria mais fácil para a correção, por exemplo, porque quando o TOEFL foi pensado, quando foi pensando esses testes diagnósticos para o país inteiro, foi pensado também numa facilidade de corrigir também depois esses testes. Então você imagina se tivesse speaking e writing, a correção seria muito mais demorada. Com leitura, e listening e escuta você pode corrigir mais rapidamente, inclusive por meio de sistema eletrônico. Que você vai marcar... inclusive a ficha que você tem que marcar são aquelas de caneta, que você marca né... deve-se com certeza à leitura. Quem corrige é a Master Test que é uma empresa de São Paulo que tem convênio com o Programa. Então eu acho, tenho quase certeza que a escolha do TOEFL ITP foi por mera estratégia de capilaridade, de alcançar diferentes regiões brasileiras e da correção ser mais rápida também. Eu acho que por isso que o TOEFL ITP foi escolhido. Bom, ele... o interessante é que algumas universidades aceitam o TOEFL ITP, né? Alguns programas de doutorado sanduíche principalmente aceitam o TOEFL ITP, então isso é bacana. As pessoas... às vezes muitos alunos têm ideia errada de que eles precisam estudar, por exemplo, pra fazer esse TOEFL ITP, oh, eu sempre falo para eles, não. Não precisa estudar loucamente pra esse TOEFL ITP, não. Vocês vão simplesmente fazer um diagnóstico para depois, se vocês quiserem fazer um outro teste que um universidade pedir, por exemplo, da Cambridge, ou da própria.... o próprio TOEFL IBT, por exemplo, você pode fazer, ou o paper-based, você pode... O TOEFL ITP é simplesmente diagnóstico para você fazer um curso presencial. No curso presencial você pode se preparar para um outro teste de proficiência que a sua universidade exige. Então, assim, é interessante o TOEFL ITP, mas não sei se em um longo prazo, Taisa, ele seria legal...Porque, todas as universidades, não é a maioria que exige o ITP, né. O ITP é meramente um diagnóstico. Então talvez o programa aí no futuro aplique um TOEFL ou um outro teste que cobre speaking também e writing. Não sei como é que vai ser isso, né. Mas por enquanto é simplesmente pra diagnóstico e para entrar no NuLi, para entrar nos cursos presenciais.

Ao discorrer sobre a adoção do TOEFL-ITP pelo IsF no excerto 21, o coordenador Henrique busca explicar e justificar as estratégias do Programa. O coordenador destaca o alto potencial do teste para avaliar a instrumentalidade do inglês na perspectiva diagnóstica delineada como primeira ação do Programa (**processos relacionais**: ele **tem leitura, estrutura e a escuta**, então, **seria mais fácil pra correção**) e nas explicações sobre o alcance no teste, tanto em sua aplicação no Brasil (**processo relacional**: pelo **potencial capilar que ele tem** de atingir vários lugares do país), como pela a aceitação em variadas instituições (**processo material**: algumas **universidades aceitam** o TOEFL-ITP). Outra justificativa apresentada é o baixo custo do teste (**processo relacional**: **não ser tão caro** assim), da qual pode se observar a relação da ideologia do inglês como mercadoria atrelada à ideologia da língua padrão nas representações acerca da implantação do Programa.

A percepção de Henrique sobre os motivos para a adoção do TOEFL-ITP envolve também **avaliações** que expressam **processos mentais** que denotam a dimensão

afetiva de sua análise (**Eu acho** que por isso que o TOEFL-ITP foi escolhido), a qual encontra respaldo na menção às colocações feitas pela presidente do IsF (se eu não me engano **do que a [Nome da presidente do Núcleo Gestor] , que é a presidente do Programa, falou conosco em Brasília**), participante que figura como ator social de relevância na PL.

Ao abordar o uso de testes de língua, o coordenador aborda as exigências relativas à proficiência em inglês no âmbito da internacionalização (**processos materiais: Vocês vão simplesmente fazer um diagnóstico** pra depois, se vocês quiserem, **fazer um outro teste que a universidade pedir**, por exemplo, da Cambridge, ou o próprio TOEFL IBT). Desse modo, o relato de Henrique também indica a centralidade dos testes de proficiência em inglês de modo a evidenciar a presença da ideologia da língua padrão como aspecto marcante não somente ao IsF, mas também atrelado ao fenômeno da internacionalização de uma maneira ampla, pois tais mecanismos de avaliação tendem a sustentar e serem sustentados nas premissas de um sistema linguístico padrão que deve nortear a aprendizagem dos estudantes em detrimento dos hibridismos resultantes da desterritorialização do inglês.

No que se refere à opinião pessoal de Henrique sobre a adequação do teste para o contexto, o coordenador expressa inicialmente uma **avaliação positiva (é interessante)**. Em sequência a utilização do marcador adversativo (**mas**) e da **modalidade epistêmica** de baixo comprometimento (**talvez**) problematizam a pertinência do teste no decorrer do andamento do IsF (**circunstâncias: em um longo prazo**), pois, considerando o contexto de internacionalização, Henrique pondera que poucas instituições estrangeiras aceitam este formato do teste (**processo material: não é a maioria que exige o ITP**).

Além das problematizações colocadas por Henrique sobre a pertinência do teste, demais ressalvas sobre o instrumento podem ser observadas, como por exemplo no relato de Sandra:

EXCERTO 22 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição1_Sandra_Se>

Não sei, isso não foi feito uma consulta entre os professores, isso foi feito uma negociação feita diretamente quando nós iniciamos o programa já era o TOEFL, eu, particularmente, não gosto do TOEFL, acho uma prova engessada, acho uma prova dura, acho uma prova que não necessariamente prova um bom desempenho sócio-linguístico-discursivo. Entendeu? Dentro daquilo. Mas, entendo, por outro lado que é uma prova reconhecida internacionalmente, se eu não me engano, lá em 140... sei lá quantos países adotam, não o ITP, adotam o IBT, pedem o IBT. Mas, o aluno que tira uma boa pontuação no ITP que é o que a gente tem condições de aplicar, porque o IBT precisa de computadores, etc e a gente não teria como aplicar isso para uma grande massa, parece, inclusive, que o Brasil atualmente, é o maior aplicador de prova TOEFL-ITP do mundo por causa do Idiomas sem Fronteiras. Acho que é o que dá pra fazer. Então, acho que tem que se virar com isso. Mas, eu faria outras escolhas, como, por exemplo, o IELTS. Gosto bem mais da prova, acho uma prova, assim, não tão tecnicista. Eu sei que talvez não precisasse desse tipo de prova, eu que trabalho com autonomia, né? Eu queria que as pessoas tivessem seus próprios objetivos e elas traçassem metas, mas, a gente sabe que isso é uma coisa, às vezes, um pouco utópica. Nosso sistema educacional, ele é muito massificador, é sempre essas coisas de top down, de atingir, o outro é colocado no nível aqui e se vire os outros pra alcançar. Então, a gente também não pode querer dar uma de rebelar contra o sistema porque se não as coisas nunca acontecem.

No excerto 22, a coordenadora explica seu posicionamento diante da adoção do TOEFL-ITP pelo Programa, por meio do processo mental em que ela indica suas **avaliações** explícitas sobre o teste (eu, **particularmente, não gosto**). Considerando que os **processos mentais** indicam nossas experiências de mundo em relação a nossas consciências, podemos observar que, neste excerto, temos uma avaliação afetiva (FAIRCLOUGH, 2003), pois a coordenadora evidencia suas considerações pessoais sobre o teste usado no Programa, de modo a expressar preferência por outro tipo de prova (eu faria outras escolhas, como, por exemplo, **o IELTS. Gosto bem mais da prova**). Sandra justifica seu posicionamento pela caracterização que faz dos testes. Para ela, o TOEFL-ITP se define por aspectos limitantes de sua composição (**processo relacional: engessada; dura; não necessariamente prova um bom desempenho sócio-linguístico-discursivo**), enquanto que o IELTS se caracteriza por não ser o que o TOEFL-ITP é (**processo relacional: não tão tecnicista**).

Entretanto, demais aspectos do teste adotado justificam para a coordenadora o porquê de sua escolha no Programa (**processo relacional: prova reconhecida internacionalmente**). Ou seja, para Sandra é plausível a utilização do TOEFL-ITP no Programa, devido à aceitação do teste por vários países, aspecto que aponta para evidências que relacionam a pertinência do teste (**processo material: sei lá quantos países adotam**) vinculada à ideologia global do inglês (CRYSTAL, 2003), assim como a própria designação “internacional” expressa nos **processos relacionais** que definem o teste. Além

disso, a opção por este formato de prova é explicada pela coordenadora pela caracterização do sistema educacional (**processo relacional: é muito massificador**). Ou seja, podemos inferir que a adoção do teste reflete para a coordenadora uma concepção de ensino, e por consequência de aprendizagem de inglês a que o IsF se vincula, a qual evidencia a imposição de padrões (**processo relacional: coisas de *top down***) a serem obtidos pelos estudantes (**processos materiais: atingir, alcançar; processo comportamental: se vire**). Diante de tais constatações, a coordenadora pondera que as atitudes dos que se veem como responsáveis por Programas como o IsF (**processo mental: a gente também não pode querer; processo comportamental: rebelar contra o sistema**) geram implicações sobre o desenvolvimento das ações planejadas (**processo material: senão as coisas nunca acontecem**).

As ponderações apresentadas pelos coordenadores acerca da pertinência do TOEFL- ITP ao IsF problematizam os modos de avaliar a proficiência em inglês no âmbito da internacionalização. Diante da difusão global do inglês e da variabilidade decorrente deste processo, alguns pesquisadores sugerem que tais testes padronizados sejam utilizados, desde que em combinação com demais instrumentos que possam contemplar uma concepção de proficiência em maior consonância com as práticas linguísticas da contemporaneidade (LEUNG; LEWKOWICZ, 2006). Estratégias alternativas desenvolvidas localmente poderiam contribuir com a desconstrução de representações que tomam o domínio do que se define como língua padrão como variedade “suficiente” aos estudantes em mobilidade acadêmica internacional. O reconhecimento dos diferentes registros e variedades decorrentes da desterritorialização do inglês pode corroborar a compreensão dos aprendizes acerca do(s) papel(éis) desempenhado(s) pelo idioma, na contemporaneidade.

Já no que se refere aos graduandos em Letras-Inglês, a aplicação do TOEFL- ITP também se configura como requisito para seleção dos que se candidatam às vagas de professores nos NuLis. Nesse sentido, é possível observar que os parâmetros de domínio da língua padrão adotados pelo teste, incidem também sobre o perfil do profissional considerado apto a lecionar do Programa:

EXCERTO 23 <Internas\\Esfera Educacional\\Entrevistas com coordenadores\\transcrição4_Cláudia_UFES>

Mas, o perfil era proficiência. Todos muito proficientes, porque é umas das exigências do próprio núcleo gestor pra contratação, né? Que os alunos tenham proficiência nível C1, C1 pra cima, C1, C2. Então, os professores são proficientes. Se eu te falar que eu preciso fazer acompanhamento de língua com eles, é mentira, porque não precisa. O inglês é ótimo, eles dominam, têm proficiência, sabem, tudo bem.

No excerto 23, O relato da coordenadora Claudia destaca que o alto nível de proficiência, de acordo com o TOEFL-ITP, é o principal aspecto a nortear a seleção dos professores bolsistas (**processo relacional: tenham proficiência nível C1, C1 pra cima, C1, C2**), o que em seu contexto de prática parece não se configurar como um empecilho para o recrutamento de candidatos às bolsas (**processos relacionais: são proficientes; o inglês é ótimo**). Entretanto, tais parâmetros parecem ser vistos como obstáculos para escolha de professores em outras universidades. Dos dez coordenadores, três explicitam enfrentar dificuldades para selecionar professores para lecionar o NuLi:

EXCERTO 24 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição3_Fúlvio_UNIVASF>

No primeiro edital, nós tivemos cinco aprovados na didática, mas só um conseguiu nota suficiente no TOEFL. Então a gente começou com um professor. Aí em seguida lançamos um novo edital, aí tivemos três ou quatro aprovados na didática e novamente só tivemos um aprovado no TOEFL. E quando nós lançamos o terceiro edital para completar a terceira bolsa, nós tivemos um aprovado na didática e nenhum aprovado no TOEFL.

Além do teste de proficiência, os candidatos às bolsas de docência dos NuLi precisam fazer uma avaliação didática. Conforme o relato do coordenador Fúlvio no excerto 24, o teste de proficiência se coloca como preponderante em relação à prova didática (**processos materiais: só um conseguiu nota suficiente no TOEFL; começou com um professor**). Ademais, as considerações de Fúlvio evidenciam o descompasso entre aprovações na avaliação didática (**processo relacionais: tivemos três ou quatro aprovados na didática; tivemos um aprovado na didática**) e no teste de proficiência (**processo relacional: tivemos um aprovado no TOEFL; nenhum aprovado no TOEFL**).

O relato de outra coordenadora pondera acerca da pertinência destes mecanismos para seleção de professores bolsistas, como podemos observar no excerto 25:

EXCERTO 25 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição9_Silvia_UFGD>

Os professores que eu tive de maior pontuação nesse teste eram os piores professores em sala de aula, porque [...] não funcionou. Entretanto, o menino que hoje está comigo fez o teste duas vezes antes de chegar a B2 e ele é o melhor professor que eu tenho dentre todos os que eu tive, porque ele estuda, ele se esforça e ele é um bom professor. Ele já leciona faz alguns anos e o menino é bom.

A coordenadora Silvia contrasta os resultados obtidos pelos candidatos às vagas de professores nas duas avaliações a que são submetidos (**processos relacionais: de maior pontuação nesse teste; piores professores**), de modo a questionar a validade de tais requisitos. Como evidência da sua opinião acerca da inadequação dos critérios de seleção, Silvia descreve o professor bolsista que atua em seu NuLi, de modo a marcar que sua proficiência em relação ao TOEFL-ITP (**processo material: fez o teste duas vezes; circunstâncias: antes de chegar a B2**) não corresponde à sua capacidade de lecionar inglês (**processo relacional: é o melhor professor, bom professor, menino bom; processo mental: ele estuda; processo comportamental: ele se esforça**).

Diante das análises acerca da seleção dos professores bolsistas para atuação nos NuLi, podemos refletir acerca dos potenciais impactos da utilização do TOEFL-ITP como mecanismo que define o perfil da proficiência docente no escopo do Programa. Considerando que especialmente após a reedição do Programa de Inglês para Idiomas sem Fronteiras, a iniciativa federal assume a formação de professores de idiomas como um de seus objetivos centrais, a utilização do TOEFL-ITP como instrumento de seleção de docentes para o Programa tende a corroborar a ideologia da língua padrão atrelada ao teste, o que incide na formação docente. Isso porque, mesmo que não tenha sido adotado com tal objetivo, a utilização do teste acaba estabelecendo parâmetros para a formação de professores. Além disso, nessa dinâmica a formação de professores também se atrela à ideologia do falante nativo, pois aspectos que aproximam os professores bolsistas dos falantes nativos de inglês acarretam em maior aceitação ou legitimidade destes como profissionais do ensino do idioma, uma vez que os testes tendem a centrar-se nos padrões considerados nativos.

Assim sendo, além da marginalização dos candidatos não considerados aptos às bolsas de docência nos NuLi, no que se refere à formação de professores, a ideologia da língua padrão subjacente à centralidade da utilização do exame de proficiência no IsF, tende a distanciar os profissionais de práticas que reconheçam como legítimos hibridismos e variações emergentes da desterritorialização da língua inglesa.

Diante das análises aqui apresentadas, é possível reconhecer que a ideologia da língua padrão que subjaz à realização do IsF se manifesta em contradições que

- por meio da adoção do TOEFL-ITP, tendem a corroborar a legitimação da existência de uma língua inglesa padrão, o que se articula aos sentidos de homogeneidade e unicidade expressos pela ideologia da língua global do inglês;
- ao utilizar um exame (TOEFL-ITP) e parâmetros de proficiência (QECR) que se norteiam por padrões originários do círculo interno, apontam para articulação desta ideologia com a ideologia do falante nativo, de modo a não validar evidências empíricas do uso do idioma fornecidas por contextos de interação internacional;
- com a ampliação da oferta de cursos nos NuLis e pelas práticas formativas fomentadas nestes contextos, criam possibilidades para o questionamento desta ideologia;
- incidem em impactos e efeitos retroativos sobre os estudantes participantes do IsF, bem como sobre os professores bolsistas atuantes nos NuLis;
- atrelam-se à ideologia do inglês como mercadoria, pois, em detrimento às ressalvas sobre a pertinência do exame ao contexto de prática do IsF, a opção pelo TOEFL-ITP se consolidou, dentre demais justificativas, por aspectos relativos às negociações feitas pelo Programa e a empresa fornecedora do teste;
- tomam os parâmetros do teste como balizas para a formação de professores de inglês nos cursos de Letras.

4.2.2 Ideologia do Inglês como mercadoria

Em um contexto marcado pela economia globalizada, a língua inglesa tem cada vez mais se consolidado como um recurso que possui valor de troca. Essa condição pode ser evidenciada por meio da **“ideologia do inglês como mercadoria”**, a qual se manifesta em diferentes ramos de atividade econômica, tais como o turismo, os serviços de tradução, as comunicações, as artes, e de forma mais relevante para este estudo, o ensino de línguas (HELLER, 2010).

Ainda sob influência da era industrial, a nova economia é marcada pelo modelo taylorista da padronização e da linha de produção que visam maximizar produção e lucros. Desse contexto emerge o que Heller e Duchêne (2012) denominam “taylorismo linguístico”, lógica que transpõe o modo de regulação desenvolvido para o trabalho físico e mecânico às “indústrias da linguagem”, ou mais especificamente, à “indústria do inglês” (GRAY, 2012). Tal lógica visa ao mesmo tempo à padronização necessária para a produção em larga escala e a variabilidade, a fim de oferecer diferentes serviços de acordo com as demandas dos variados nichos de usuários. A indústria do inglês pode ser compreendida por meio de três dimensões que se sobrepõem e se retroalimentam: o ensino comercial da língua inglesa, os testes de inglês e as publicações acadêmicas em inglês.

Os conjuntos de textos que materializam a PL engendrada pelo IsF expressam a presença da ideologia do inglês como mercadoria, por meio de representações que indicam a tendência de conceber o idioma como um produto e/ou como serviços a ele vinculados, assim como Szundy (2016) aponta. Esta relação é bastante evidenciada, desde o início da criação do Programa, quando a imprensa noticia as ações do IsF:

EXCERTO 26 <Internas\\Esfera Jornalística\\Notícias Capes\\10 Presidente da Capes apresenta dados do CsF em seminário relacionado à área de saúde>

Inglês sem Fronteiras

Com objetivo de desenvolver a fluência no inglês como preparatório para candidaturas no CsF, o presidente da Capes destacou o programa Inglês sem Fronteiras (<http://isf.mec.gov.br/>), que dá a oportunidade para que estudantes estudem a língua gratuitamente tanto pelo curso online, o My English Online (<http://www.myenglishonline.com.br/>), desenvolvido pelo setor educacional da National Geographic Learning em parceria com a Cengage Learning, quanto presencial.

EXCERTO 27 <Internas\\Esfera Jornalística\\Estadão\\17 Candidatos de pós-graduação aproveitam Toefl gratuito>

Candidatos de pós-graduação aproveitam Toefl gratuito

Os excertos 26 e 27 evidenciam a gratuidade, tanto dos cursos de línguas (**circunstâncias: gratuitamente**), quanto da oferta de testes de proficiência (**processo relacional: gratuito**) por meio das ações implementadas pelo IsF nas universidades federais. Tal ênfase denota dois aspectos relevantes: se por um lado as atividades desenvolvidas nos NuLi são grátis para os estudantes; por outro, inseridos no campo da indústria do inglês, os testes e as aulas certamente serão pagos, de algum modo.

Primeiramente, considerando a tradição do domínio do setor privado em aulas e aplicação de provas de proficiência, podemos inferir que o destaque ao não

pagamento de cursos e testes se dá pela necessidade de distinguir a iniciativa federal dos demais segmentos que atuam no ensino de idiomas no país. A vinculação do ensino de inglês aos institutos de idiomas particulares, no contexto brasileiro, tem corroborado a ideologia do inglês como mercadoria, especialmente de modo a marcar as (im)possibilidades de acesso à aprendizagem do idioma, e por consequência, das oportunidades decorrentes desse (não) acesso. O relato da coordenadora Sílvia, no excerto 28, evidencia que o poder aquisitivo dos estudantes, até então, tem determinado suas possibilidades de aprender a língua e de se engajar na internacionalização.

EXCERTO 28 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição9_Silvia_UFGD>

As necessidades deles são as de quem fez inglês no ensino médio em escola pública, grande maioria, que não tiveram o curso de idiomas paralelo ou privado na sua formação por questões econômicas, então eles vêm com uma deficiência linguística na área de inglês bastante grande, o que os desestimula a, por exemplo, tentar o intercâmbio, dado o primeiro teste, “eu tirei 200”; e nem foi corrigir, entendeu? [...]

Ao tratar o perfil dos alunos participantes das atividades empreendidas pelo IsF, Sílvia descreve suas necessidades (**processo relacional: deficiência linguística na área de inglês bastante grande**) de modo a atrelar falta de proficiência em inglês ao descrédito do ensino público (**circunstância: de quem fez inglês no ensino médio em escola pública**) e à situação financeira dos estudantes oriundos deste contexto (**circunstâncias: por questões econômicas**). Segundo a coordenadora, estas condições resultam em empecilhos para que os estudantes visem à participação em programas de mobilidade (**processo comportamental: desestimula**).

Nesse sentido, observamos evidências de como a vinculação da ideologia do inglês como mercadoria demarca a trajetória dos estudantes brasileiros de modo significativo, conforme o excerto 29 aponta:

EXCERTO 29 <Internas\\Esfera Jornalística\\Estadão\\17 Candidatos de pós-graduação aproveitam Toefl gratuito>

Já Flávia Carolina Ventura de Souza, de 32 anos, aluna de Medicina da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), desistiu de se inscrever no Ciência sem Fronteiras. Mesmo assim, ela quis fazer as aulas online, pensando no longo prazo. “O meu objetivo agora é treinar o inglês. Não tenho condições de pagar uma aula, então é a minha única opção.” Flávia desistiu de participar do Ciência sem Fronteiras depois de ter se inscrito para um edital para Portugal, em 2013, na mesma época em que o governo suspendeu todas as bolsas para aquele país. A justificativa do MEC era estimular a aprendizagem de um novo idioma.

A matéria do Estadão apresenta a situação de uma graduanda em Medicina que se viu impelida a não participar do Programa de mobilidade para o destino que desejava (**processo comportamental: desistiu; circunstâncias: depois de ter se inscrito para um edital para Portugal**), devido às estratégias adotadas pelo Governo visando à internacionalização (**processo material: suspendeu todas as bolsas para aquele país; processo comportamental: estimular a aprendizagem de um novo idioma**). Isto é, a realidade da estudante se redefiniu em função de o inglês ser o idioma priorizado (**circunstância: agora; processo material: treinar o inglês**), e por consequência, da exclusão de Portugal do CsF. No relato da aluna, a aprendizagem do idioma vincula-se à ideologia do inglês como mercadoria, ao apontar que cursos privados estão fora de questão (**processo relacional: não tenho condições de pagar**), o que coloca as iniciativas empreendidas pelo IsF como a alternativa restante (**processo relacional: minha única opção**) para viabilizar, futuramente, sua participação na mobilidade (**circunstâncias: longo prazo**).

A concepção de que o inglês e seu ensino são mercadorias está tão presente no contexto brasileiro que os coordenadores dos NuLis fazem menções sobre como a gratuidade dos cursos no IsF pode ser percebida, de modo depreciativo, pelo público que atendem.

EXCERTO 30 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição10_Joana_N>

Tem um problema Taisa, eles desistem demais. Começa com 20, termina com 10 ou com 5. Só que o [Nome do consultor pedagógico do Núcleo Gestor] me consolou e me disse que é um problema no Brasil inteiro. E você observa / É aquela história, o que é de graça não é muito valorizado.¹⁰⁴

No excerto 30, a coordenadora Joana relata o alto índice de abandono dos cursos por parte dos estudantes universitários (**processo comportamental: desistem; circunstâncias: demais**). A coordenadora recorre à **nomeação** (VAN LEEUWEN, 2008) de um membro do núcleo gestor do IsF (**[Nome do consultor pedagógico do Núcleo Gestor]**), a fim de abordar tal situação de modo articulado à explicação de um ator pertencente às esferas superiores do Programa, o qual descreve a desistência como algo generalizado (**circunstância: no Brasil inteiro**). Segundo Joana, a justificativa se dá pelo pouco prestígio dado a cursos gratuitos (**processos relacionais: é de graça; não é muito valorizado**), o que

¹⁰⁴ Em seu retorno às análises, a coordenadora Joana apontou: “Hoje, pensando bem e com mais calma, acho que fui muito radical na minha resposta, então, eu modalizaria, ou seja, não seria tão taxativa, como fui à época.” Joana comentou que substituiria a afirmação por “É aquela história, o que é de graça nem sempre é muito valorizado.”

revela a deferência atribuída aos cursos de línguas privados, no Brasil. Esta mesma lógica subjaz às considerações do coordenador Henrique, no excerto 31:

EXCERTO 31 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição2_Henrique_UNILA>

Então, a gente ainda está bem no início, mas a gente espera ter esses relatórios até no início do próximo semestre, os relatórios das turmas. A gente ainda não teve muita evasão, isso é muito legal, porque é um curso gratuito e as pessoas nunca valorizam tanto quando é assim.

Henrique destaca que, estando no começo das atividades de seu NuLi (**circunstâncias: ainda**), as desistências não têm sido um problema em sua universidade (**processo relacional: não teve muita evasão**), o que avalia de modo positivo (**isso é muito legal**), uma vez constatado que, ao não serem cobrados pelos cursos (**processo relacional: gratuito**), os estudantes poderiam desprestigiar a iniciativa federal (**processo mental: as pessoas nunca valorizam tanto**). Aspectos como este apontam para presença da ideologia do inglês como mercadoria, de modo a indicar como esta tem influenciado a percepção dos brasileiros acerca das possibilidades de acesso à aprendizagem do idioma, o que reverbera na realização do IsF.

As atividades desenvolvidas por meio da criação do CsF e posteriormente do IsF, entretanto, geram oportunidades para que a ideologia do inglês como mercadoria seja questionada, especialmente de modo a desvincular o inglês do poder aquisitivo restrito às classes abastadas:

EXCERTO 32 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição6_Maria_NE>

Então com o Ciências sem Fronteiras e com a criação do Inglês sem Fronteiras ficou claro que: primeiro, necessário. E segundo, é possível ter acesso, que pelo bem, aprender inglês. Tem vários teóricos que falam isso, teóricos brasileiros, aprender inglês é ainda algo muito atrelado à elite [...].

No excerto 32, a fala da coordenadora Maria indica que com a proposição dos dois Programas federais, o papel da língua inglesa no âmbito da internacionalização se define de modo incontestável (**processo mental: ficou claro que; modalidade epistêmica: necessário**). O relato da coordenadora pondera que a percepção acerca do inglês permanece marcada pela ideologia do inglês como mercadoria, sendo que esta seria mais acessível às classes sociais mais abastadas (**circunstâncias: ainda; processo relacional: muito atrelado à elite**). Entretanto, diante das mudanças engendradas pelos Programas federais, a coordenadora aponta que as iniciativas potencialmente alteram a dinâmica de inclusão dos

estudantes na mobilidade e na aprendizagem do idioma (**processo material: é possível ter acesso; aprender inglês**), de modo que o inglês se tornaria mais acessível. As alterações no cenário educacional enfatizadas nos apontamentos de Maria, corroboram as considerações feitas pelo coordenador Fúlvio, no excerto 33:

EXCERTO 33 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição3_Fúlvio_UNIVASF>

O aluno que não tem condições de estudar por escola privada, ele pode esperar para fazer aula no NuLi.

A fala de Fúlvio indica a persistência da ideologia do inglês como mercadoria que tem orientado as possibilidades de aprendizagem dos estudantes brasileiros (**processo relacional: não tem condições de estudar por escola privada**), ao mesmo tempo em que contrapõe tal realidade ao acesso a cursos de inglês promovidos pelo IsF (**processo material: pode esperar pra fazer aula no NuLi**). Ou seja, tomado como mercadoria, o idioma e a sua aprendizagem parecem estar mais prontamente disponíveis à elite, enquanto que indivíduos de pouco poder aquisitivo agora têm os cursos gratuitos no NuLi como opção.

Entretanto, apesar de a gratuidade ser um aspecto marcante das ações implementadas pelo IsF, o que potencialmente corrobora a desestabilização da ideologia do inglês como mercadoria nessa PL, há que se reconhecer que, de fato, as atividades promovidas pelo Programa federal incidem em custos:

EXCERTO 34 <Internas\\Esfera Jornalística\\Estadão\\16 MEC vai aplicar 430 mil testes de inglês nas universidades federais>

O MEC não informou quanto vai pagar à empresa, mas disse que será um custo "muito inferior ao teste convencional", de R\$ 260.

O excerto 34, da matéria veiculada pelo Estadão, aponta que uma das principais atividades realizadas pelo IsF, a aplicação do TOEFL-ITP, implica em investimentos diretos do Ministério da Educação (**processo material: vai pagar à empresa**). Apesar de não mencionar exatamente o valor alocado na aquisição dos testes oferecidos pela ETS, o pronunciamento do MEC enfatiza que a negociação feita pelo governo parece ter sido vantajosa, prezando pela atenção da opinião pública acerca dos gastos públicos (**processo relacional: muito inferior ao teste convencional**).

Políticas surgem como respostas a problemas identificados em uma determinada área: no caso do IsF, no âmbito educacional, a falta de proficiência em inglês por parte dos potenciais candidatos à mobilidade internacional. Orientadas pelo ideário neoliberal, as políticas educacionais, dentre elas as linguísticas, estão cada vez mais interagindo com outras políticas, em especial as econômicas. Nesse sentido, o papel da educação tem progressivamente se consolidado com vistas ao desenvolvimento do dito “capital humano”, o que significa ir ao encontro das demandas da economia global para garantir a competitividade da economia nacional. Logo, as formas de nomear e tratar estes problemas tomados como objeto de atuação do Estado envolvem a alocação de investimentos em prol das áreas consideradas deficitárias e, portanto, concebidas como prioridades (RIZVI; LINGARD, 2010). O excerto 35 apresenta considerações a este respeito no que tange aos investimentos realizados no IsF:

EXCERTO 35 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição1_Sandra_Se>

Então assim, só pra ter uma ideia, Taisa, a gente não precisa falar muito da crise política e econômica que a gente está passando. Os programas estão sendo cortados, verbas cortadas e o Idiomas sem Fronteiras está inclusive, expandindo para outras línguas agora. Então assim, quem é que pode ter o privilégio, né?! Se isso vai continuar acontecendo, eu não sei. Mas espero que sim. Mas assim, só de poder continuar, mesmo com alguns cortes e tal que a gente tenha sofrido, dizer que a gente está conseguindo sobreviver, é porque de alguma forma esse programa está muito bem articulado politicamente, que é tão importante quanto qualquer outra coisa, para continuar se sustentando e ser uma prioridade ainda do governo.

Ao usar uma negativa para justamente fazer menção ao contexto sócio histórico nacional, Sandra evidencia **pressuposição contrária** (FAIRCLOUGH, 1992) e aponta aspectos relacionados ao cenário político e econômico do Brasil que afetam o Programa. Ao utilizar a voz passiva (**os programas estão sendo cortados**), omite-se o agente, de modo a não problematizar quem seriam os atores responsáveis pelas sanções sofridas pelos programas governamentais, mas infere-se que tais ações estejam relacionadas à **crise política e econômica** que emerge como **participante** neste contexto. Apesar de também ter sido alvo de contenções de despesas, **metaforicamente**, compreende-se que mesmo ferido (**cortes**), o Programa tem resistido (**sobreviver**), e a coordenadora anseia pela manutenção de sua vida e dos recursos financeiros a ele destinados (**processo material: continuar se sustentando**). Por meio dos verbos utilizados, os **processos materiais** que se opõem (**cortados, expandindo**) evidenciam a situação distinta do IsF (**processo existencial: quem é que pode ter o privilégio, né?!**) em relação aos demais programas. Ao relatar suas

avaliações sobre a proposta (**bem articulado, importante, prioridade**), a coordenadora destaca como o IsF é desejável, em seu ponto de vista.

Ao expor a dimensão econômica atrelada ao andamento do IsF, no excerto 35, Sandra aponta para a presença da ideologia do inglês como mercadoria no contexto do Programa, pois ao manter o Programa em um cenário de crise econômica, o governo brasileiro demonstra suas decisões sobre como alocar seus recursos, dentre outras demandas, para o ensino de línguas (BLOCK; CAMERON, 2002).

Além dos recursos públicos destinados ao IsF¹⁰⁵, os textos da esfera jornalística indicam que o envolvimento de novos atores nos processos políticos revela-se em mudanças nas relações entre o público e o privado nas políticas linguísticas, aspecto observado nas diferentes áreas que compreendem as políticas públicas (RIZVI; LINGARD, 2010). A este respeito, temos o excerto 36 que trata da doação de laboratórios de inglês para cinco universidades federais:

EXCERTO 36 <Internas\\Esfera Jornalística\\Estadão\\14 Inglês sem Fronteiras terá laboratórios doados por empresas americanas>

Cinco dos 45 núcleos do Inglês sem Fronteiras que começam a funcionar em 2014 nas universidades federais serão equipados com laboratórios financiados pelo Mais Unidos, parceria entre a Missão Diplomática dos Estados Unidos e empresas americanas estabelecidas no Brasil. O anúncio foi feito nesta quarta-feira, 13, pela presidente do Núcleo Gestor do Programa Inglês sem Fronteiras, Denise Abreu e Lima, em evento na sede da Amcham, em São Paulo.

De acordo com Denise, o objetivo é que as universidades tenham, além dos laboratórios tradicionais, salas específicas para o programa, voltado a estudantes que pretendem fazer intercâmbio pelo Ciência sem Fronteiras. "Os laboratórios que existem hoje têm de concorrer com toda a agenda da universidade. Além disso, algumas provas de proficiência só rodam em softwares específicos", explicou Denise. Segundo ela, a doação vai agilizar a instalação dos laboratórios, pois, se dependesse de verbas do governo federal, o processo seria mais burocrático, com a necessidade de licitações. Os cinco laboratórios serão montados ao longo de 2014, ao custo de R\$ 70 mil cada. "O primeiro será instalado em uma universidade do Estado de São Paulo já no início do primeiro semestre", prometeu Alexandre Alves, gerente de parcerias da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento (Usaid). Entre as empresas participantes do + Unidos estão Accenture, Alcoa, Bunge, Cargill, Chevron e Coca Cola.

¹⁰⁵ De acordo com informações obtidas com o Núcleo Gestor do IsF, por meio do Sistema eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC), em agosto de 2015, desde o início do Programa até a data da consulta, o custo de manutenção do Núcleo Gestor IsF/SESU e apoio administrativo foi de R\$ 700.000,00; e o custo da criação e manutenção dos 63 NuCLis, no mesmo período, foi de R\$ 10.882.000,00. Sobre o custo da oferta de testes TOEFL ITP, do Curso My English Online e da aquisição dos testes TOEIC, a consulta informa que "não são ações custeadas pela Secretaria de Educação Superior - SESu/MEC, mas sim, por outros parceiros do programa IsF." Disponível em <http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Item/displayifs.aspx?List=0c839f31-47d7-4485-ab65-ab0cee9cf8fe&ID=416034&Web=88cc5f44-8cfe-4964-8ff4-376b5ebb3bef>. Acesso em 17/10/2017.

Seguindo a tendência neoliberal em que governos passam a desempenhar um papel minimalista de modo a gradativamente confiar em mecanismos do mercado, as parcerias público-privadas emergem como estratégias que tendem a tornar opacos os limites entre os dois domínios (BALL, 2007; RIZVI; LINGARD, 2010). O excerto 36 exemplifica como o apagamento destes limites ocorrem no âmbito do IsF, em que atores do setor privado (**Accenture, Alcoa, Bunge, Cargill, Chevron e Coca Cola**) inserem-se como responsáveis pela alocação de investimentos em universidades públicas, de modo a suprir as demandas em termos de infraestrutura.

No excerto 36, a fala da presidente do Núcleo Gestor do IsF aponta que laboratórios exclusivos para o inglês são necessários, em decorrência da limitação da infraestrutura oferecida pelas instituições públicas que figura como sobrecarregada (**processo material: têm de concorrer; circunstância: com toda a agenda da universidade**) e inadequada para as demandas do Programa (**participante: algumas provas de proficiência; processo material: só rodam; circunstância: em softwares específicos**). Tal caracterização exemplifica como diferentes articulações promovem a institucionalização da noção neoliberal de que os governos são altamente ineficientes em promover o crescimento e em lidar com problemas de desigualdade social, de modo a indicar que soluções promovidas pelo setor privado seriam mais apropriadas (RIZVI; LINGARD, 2010). Nessa mesma linha de raciocínio, é apresentada a justificativa para a doação, colocada como célere (**processo material: vai agilizar**), em contraposição aos mecanismos utilizados pelo Estado (**circunstâncias: mais burocrático; com a necessidade de licitações**). Ainda tratando dos laboratórios, temos o excerto 37, extraído de outra matéria jornalística:

EXCERTO 37 <Internas\\Esfera Jornalística\\Estadão\\18 Universidades federais vão ganhar laboratórios de inglês em 2015>

Quatro universidades federais de Brasília, de Pelotas, de Pernambuco e do Pará ganharão laboratórios de ensino de inglês a partir de 2015. A iniciativa faz parte de um convênio do Inglês sem Fronteiras, programa do Ministério da Educação, e do Mais Unidos, grupo formado por empresas americanas, com filiais no Brasil. O laboratório pioneiro foi inaugurado em março na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Paulo. No laboratório de São Carlos, que já atendeu mais de 2,8 mil alunos, há computadores, equipamentos de áudio e softwares para o aprendizado do idioma. As outras quatro federais foram escolhidas para contemplar cada uma das regiões do País.

Os investimentos realizados pelas empresas tendem a funcionar como estratégias que visam retirar decisões pontuais dos processos democráticos populares, de modo a substituí-los por soluções técnicas ou de mercado (JESSOP, 2002; BALL, 2007). No

caso da doação dos laboratórios, o excerto 37 informa que a definição das cinco universidades beneficiadas (**São Carlos, Brasília, Pelotas, Pernambuco e Pará**) se deu pela busca do equilíbrio entre as cinco regiões geográficas do Brasil (**processo relacional: para contemplar cada uma das regiões do País**), o que indica que aspectos relativos à democratização ao acesso da aprendizagem de inglês ou demais demandas pontuais relativas ao ensino do idioma, não nortearam a definição das prioridades da parceria público-privada.

Ao inserir um Programa voltado para PL no escopo das políticas públicas, o Estado assume a responsabilidade de implementar ações que potencialmente poderiam difundir o inglês como um bem público (COULMAS, 2009). Bens públicos são aqueles que geram “vantagens indivisíveis em benefício de todos, nada subtraindo o gozo de um indivíduo ao gozo dos demais” (MATTEUCCI, 1998, p. 107). Entretanto, as estratégias adotadas pelo IsF tendem a reforçar a ideologia do inglês como mercadoria por outros vieses, pois, apesar de desonerar universitários de pagamentos a curso e testes, a destinação de investimentos e o espaço concedido a parcerias público-privadas reforçam o papel desempenhado pelos tradicionais provedores da indústria do inglês, no âmbito do Programa.

Conforme já mencionado, a existência da indústria do inglês é observada por meio da comercialização de diferentes produtos e serviços relacionados ao ensino do idioma. No âmbito do IsF, além da destinação de investimentos por parte do governo federal e de empresas no ensino de inglês, podemos identificar como a produção de materiais didáticos voltados para o idioma se insere na dinâmica da PL. O relato de Sandra, no excerto 38, aborda a seguinte dimensão no Programa:

EXCERTO 38 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição1_Sandra_Se>

Por exemplo, a gente nunca fica na mão de uma única editora. A gente sempre procura ficar trabalhando com duas, três, no mínimo, para não monopolizar. No início nós tivemos muitos problemas de entrega de livros e aí também isso é levado em consideração, de quais que nos atendem melhor. Quais aquelas que, sem problemas, fornecem materiais para os professores que a gente precisa. Que às vezes a gente não tem verba para comprar o do professor. A nossa primeira exigência é essa do livro, “Oh, mandem material para o professor. Nós vamos analisar.”. Então, isso é levado em consideração. Mas a gente trabalha com [editora de origem britânica], a gente trabalha com [editora de origem britânica], a gente trabalha com [editora de origem britânica], a gente trabalha com [editora de origem espanhola]. E trabalhamos com [editora de origem britânica] também¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Neste excerto, os nomes das editoras foram omitidos conforme sugestão da coordenadora Sandra em seu retorno às análises.

A produção e venda de livros configura-se como uma atividade multimilionária da indústria do inglês (GRAY, 2012)¹⁰⁷, de modo que a aplicação do TOEFL-ITP e o estabelecimento dos NuLi pelo IsF potencialmente corroboram a criação de uma demanda por materiais didáticos voltados para estes fins. Na excerto 38, no que se refere à seleção dos livros, a fala da coordenadora evidencia o papel dos professores coordenadores como responsáveis pelas negociações de compras do NuLi (**circunstância: nunca fica na mão de uma única editora, para não monopolizar; processo comportamental: nos atendem melhor; processo material: não tem verba**) com as editoras, as quais são identificadas como empresas prioritariamente do Reino Unido (**participantes: quatro editoras de origem britânica e uma de origem espanhola**).

A identificação das editoras, assim como a dos parceiros fornecedores dos testes (ETS), da plataforma online de aprendizagem (**Cengage Learning e National Geographic Learning**) e das empresas parceiras do IsF (**Accenture, Alcoa, Bunge, Cargill, Chevron e Coca Cola**), evidenciam um potencial entrelaçamento entre a ideologia do falante nativo e a ideologia do inglês como mercadoria. As vinculações entre as duas ideologias emergem do fato de que os pioneiros a explorarem o mercado do ensino comercial de inglês foram os falantes nativos, vistos como os verdadeiros guardiões da língua (RAJAGOPALAN, 2005). Historicamente, estes têm atuado na indústria do ensino do idioma que ainda é considerado um dos principais produtos de exportação da Grã-Bretanha, estimando-se que fique atrás apenas do petróleo do Mar do Norte na economia britânica (PHILLIPSON, 2000). Nesse sentido, são estabelecidas relações diretas entre a autenticidade de um idioma e o contexto de origem que ela representa. Em consonância com a concepção de língua como um produto, tais aspectos passam a agregar valor à língua inglesa, afinal, quanto mais autêntica a mercadoria que estou adquirindo, mais valor ela passa a ter (HELLER; DUCHÊNE, 2012).

O ensino de inglês que depende da compra de materiais didáticos, assim como os cursos privados do idioma, resvala no poder aquisitivo dos estudantes brasileiros, em especial dos alunos das universidades federais, conforme aponta o excerto 39:

¹⁰⁷ Dados de 2016 da *Publishers Association* do Reino Unido indicam que, apesar da leve queda de 3% nas exportações de livros, dos £1.42 bi de lucro, cerca de dois terços correspondem às vendas na área de educação e ensino de línguas. Disponível em <http://www.publishers.org.uk/policy-and-news/news-releases/2016/strong-year-for-uk-publishing-industry-as-it-grows-to-44bn/>. Acesso em 05/10/2017.

EXCERTO 39 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição9_Silvia_UFGD>

(...) editoras que nos foram mandando e nós gostamos de duas para tomar como linha mestre porque nós confeccionamos os materiais das aulas para as turmas. Nós não adotamos um livro didático porque em primeiro lugar não tem como falar que não, é a questão do preço do material. Aqui a nossa clientela é bastante carente e ganhando uma bolsa de R\$400 não vai comprar um livro de R\$200, mesmo que seja parcelado, fica difícil. Então a gente se baseia nessas várias coleções, todos os NuLis receberam, quando a gente recebeu algumas estavam bastante up-to-dates, eram daquele ano, outras nem tanto, e a partir desse material porque a gente não tinha condições de adquirir. Nós fizemos uma seleção, entre os vários professores que trabalharam e a partir das ementas dos cursos a gente podia selecionar um áudio, um texto, algum exercício, e a gente montava de acordo com os objetivos das aulas.

A coordenadora Silvia relata quais são as práticas locais no que se refere aos recursos utilizados nas aulas de seu NuLi (**processos materiais: nós confeccionamos; nós não adotamos um livro didático; fizemos uma seleção; selecionar um áudio, um texto; a gente montava**), as quais evidenciam a seleção e produção de materiais segundo o foco dos cursos ofertados como atividades desempenhadas por sua equipe. A opção por este tipo de trabalho se dá em função dos altos preços dos materiais (**processo relacional: preço do material; um livro de R\$200**), em contraste com o baixo poder aquisitivo dos estudantes universitários (**processo relacional: bastante carente; processos materiais: ganhando uma bolsa; não vai comprar**).

Em NuLis que limitações financeiras dos estudantes não emergem como características impeditivas na compra dos materiais, coordenadores também apontam a preferência pela elaboração de recursos didáticos próprios, devido à inadequação das coleções oferecidas pelas editoras em relação às peculiaridades dos cursos desenvolvidos em suas universidades, conforme relata Claudia no excerto 40:

EXCERTO 40 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição4_Cláudia_UFES>

Porque quando eu cheguei, também, eles adotavam material didático e eu particularmente não achava que estava dando certo porque como não são cursos sequenciais, você oferecer um curso de dois meses... um mês... dois meses e pedir para um aluno comprar um material de R\$200, que seria para usar um ano, não faz sentido. Então, nós reformulamos todos os cursos para que nós pudéssemos fazer o nosso próprio material, até para ficar de acordo com o foco dos cursos, né? Não tem como adotar um material de inglês geral, se o curso é pra inglês para propósitos específicos.

De acordo com a coordenadora Claudia, os materiais didáticos adotados anteriormente (**processos relacionais: de R\$200; pra um ano; de inglês geral**) não atendiam às demandas locais, relativas às especificidades dos cursos do NuLi (**processos relacionais: não são cursos sequenciais; de dois meses... um mês; para inglês pra propósitos**

específicos). Desse modo, é possível compreender que a opção pela confecção de materiais próprios pode favorecer a formação de professores no IsF, conforme aponta também a coordenadora Silvia, no excerto 41:

EXCERTO 41 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição9_Silvia_UFGD>

E tem ajudado na formação dos professores também porque eles têm sentido que isso tem ajudado eles a montar aulas com mais autonomia, digamos.

No excerto 41, Silvia indica que a elaboração de materiais didáticos por parte dos professores e coordenadores tem promovido a formação docente (**processo comportamental: tem ajudado na formação dos professores**), de modo a fomentar a independência desses profissionais na preparação de suas aulas (**circunstâncias: mais autonomia**). A este respeito observamos que as possibilidades de questionamento da ideologia do inglês como mercadoria emergem como reações à massificação da produção de materiais didáticos que, por vezes, demonstram-se inadequados aos contextos locais onde o IsF se realiza, seja pelos altos preços das coleções ou pela impertinência de seu conteúdo em relação aos propósitos das aulas.

Diante das análises apresentadas, é possível sintetizar que a ideologia do inglês como mercadoria emerge no IsF em meio a tensões de modo a

- posicionar a sua existência por meio das contradições que emergem do cenário educacional brasileiro no que tange à aprendizagem de inglês em que se observa o favorecimento da elite, em detrimento à limitação do acesso dos mais carentes;
- criar possibilidades para questionamento da perspectiva elitista atrelada à aprendizagem de inglês no Brasil, uma vez que o Programa gera oportunidades de acesso a estudantes de universidades federais a cursos do idioma e a testes de proficiência, por meio de suas ações;
- questionar a indústria do inglês no que se refere à primazia da produção de material didático por parte da equipe local dos NuLi, de modo a atuar na formação de professores por meio do fomento à criticidade em relação à massificação do ensino em prol da autonomia docente;

- reposicionar esta ideologia ao legitimar os tradicionais provedores da indústria do inglês por meio da destinação de investimentos e a criação de parcerias público-privadas;
- articular-se com a ideologia do falante nativo, uma vez que vinculações ao contexto de origem do idioma agrega valor à língua inglesa, representada nos produtos e serviços oferecidos pela indústria do inglês e adotados pelo Programa.

4.2.3 Ideologia do falante nativo¹⁰⁸

Apesar da evidente desterritorialização da língua inglesa na contemporaneidade, a valorização do falante nativo deste idioma configura-se ainda como uma forte influência no ensino e na aprendizagem de inglês. Holliday (2006, 2015) utiliza o termo “*native-speakerism*” para denominar a ideologia que promove o ideal do falante nativo como um modelo superior, especialmente na área do ensino de inglês, por meio da ênfase em aspectos como sotaque, adoção de materiais e metodologias de ensino desenvolvidos por instituições ocidentais e a predominância do idioma em publicações renomadas internacionalmente.

Neste estudo, aproprio-me destes pressupostos utilizando a denominação “**ideologia do falante nativo**”, de modo a identificar como os textos que materializam o IsF tendem a reforçar ou questionar as possíveis desigualdades e preconceitos decorrentes desta representação.

No âmbito do IsF, os textos que materializam a PL tratam dos tipos de suporte que o Programa recebeu para seu funcionamento, bem como as decisões tomadas para sua realização. No conjunto de suas ações, a primeira atividade e de maior alcance empreendida pelo IsF foi a aplicação do teste de proficiência, conforme já discutido na seção 4.2.1, destas análises, sobre a ideologia da língua padrão. Conforme já apontado, a escala de proficiência de teste baseia-se no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR). Os níveis de proficiência expressos pelo quadro são apresentados pelo site do IsF¹⁰⁹ como

¹⁰⁸ Uma versão preliminar e parcial das análises apresentadas aqui foi apresentada no artigo publicado na Revista Belt, v. 8, n. 1, 2017, disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/26842/15810>

¹⁰⁹ Fonte <http://isf.mec.gov.br/ingles/pt-br/17-menu-meio/34-qual-o-sigfinicado-dos-niveis-definidos-pelo-qcre>. Acesso em 01/06/2017.

"parâmetros estabelecidos internacionalmente que descrevem as habilidades linguísticas de um falante de língua inglesa como língua estrangeira" que são importantes para a participação em atividades na vida acadêmica, no mercado de trabalho, ou simplesmente no turismo, a serem desenvolvidas em "países de língua inglesa". Além disso, a página apresenta a descrição dos níveis de acordo com o QECR, como por exemplo:

B1 (descrição geral): (o candidato) é capaz de lidar com boa parte das diversas situações que poderá encontrar em momentos de viagem a países falantes de língua inglesa.

B2 (descrição geral): (o candidato) possui certa fluência e espontaneidade para interações com falantes nativos sem que haja necessidade de muito esforço para comunicação de ambos os lados.

Apesar de inicialmente descrever os parâmetros adotados como internacionais, as caracterizações subsequentes de como os alunos são avaliados pelo TOEFL-ITP são marcadas por **circunstâncias (em momentos de viagem a países de língua inglesa, para interações com falantes nativos)** que definem os países e os falantes com atributos relativos à propriedade do inglês. A este respeito, também é importante ressaltar que a Portaria que criou o IsF enfatizava "universidades anglófonas" como destino dos estudantes, o que não implicaria, necessariamente, que tais instituições se localizassem em países de língua inglesa, conforme descrito pelo site do IsF. O destaque dado à vinculação do idioma a países em específico, coloca-se como dissonante da expansão global que a língua alcançou, já que "o próprio fato de que o inglês é uma língua internacional significa que nenhuma nação pode ter uma custódia sobre ela"¹¹⁰ (WIDDOWSON, 2000, p. 42).

Além de estar presente na caracterização do TOEFL-ITP, o relato da coordenadora Silvia, no excerto 42, indica como as variedades de inglês são representadas, de modo a evidenciar a centralidade do falante nativo:

EXCERTO 42 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição9_Silvia_UFGD>

Olha, diversidade do inglês dentro do programa? Ela é bastante mencionada, ela é bastante, como eu posso dizer... aclamada. E se incentiva muito que materiais, cursos e aulas privilegiem isso, mas aí fica a critério de como você o fará, não há instruções específicas para que você dê ênfase a variedades que não a típica americana do TOEFL ITP. Porque no TOEFL ITP, só há um listening, senão me engano e eu escuto quase que semanalmente, só há a vertente americana, se há uma ou duas bem curtinhas, que você nota o sotaque que é um estrangeiro [...], mas eu não me recordo agora. Eu creio que todas as questões são naquela variedade pelo menos na questão auditiva, você não tem outro registro de pronúncia ou de sotaque que não o americano, porém no IBT sim.

¹¹⁰ "the very fact that English is an international language means that no nation can have custody over it."

No excerto 42, podemos identificar como a coordenadora Silvia percebe a ênfase na variedade norte-americana de inglês no TOEFL-ITP. O **processo relacional (americana)** e os **processos existenciais (só há a vertente americana; você não tem outro registro de pronúncia ou de sotaque que não o americano)** destacam que a variedade e o sotaque presentes no teste se definem de acordo com seu país de origem, o que indica que, para a coordenadora, o modelo de falante nativo é enfatizado no teste. A recorrência de processos que definem a língua inglesa em relação à sua origem associada aos países que a têm como primeira língua ou língua nativa reflete valores sociais específicos que lhes são associados (FAIRCLOUGH, 2003).

Outra ação orientada pelo processo de tomada de decisão da PL instaurada pelo IsF é a seleção da plataforma de ensino à distância, "*My English Online*". Tal estratégia é recorrente em 8 textos da esfera jornalística que tratam do Programa, conforme indica o quadro 10 abaixo, com agrupamento feito por meio da análise intertextual e interdiscursiva:

Quadro 10- Agrupamento temático da Esfera Jornalística: notícias sobre plataforma online MEO

Publicação	Título	Data
Folha de São Paulo	Olho na tela	20/01/2013
Notícias Capes	Comunicado - Inglês sem Fronteiras	28/02/2013
Estado de São Paulo	MEC vai distribuir 2 milhões de senhas para curso online de inglês	05/03/2013
Estado de São Paulo	Estudantes já podem se inscrever no programa Inglês sem Fronteiras	05/03/2013
Notícias Capes	Estudante de universidade pública terá programa de aprimoramento de idioma	05/03/2013
Estado de São Paulo	Site de curso de inglês do MEC tem problemas	25/03/2013
Notícias Capes	Curso gratuito de inglês online abre vagas para professores de Ifs	04/04/2014
Notícias Capes	Curso gratuito de inglês online MEO lança nova interface	20/05/2014

Fonte: A própria autora.

No excerto 43 da esfera jornalística, Jorge Almeida Guimarães, presidente do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), um dos representantes do governo federal destaca:

EXCERTO 43 <Internas\\Esfera Jornalística\\Notícias Capes\\15 - Resultados do programa Ciência sem Fronteiras>
O ensino de inglês gratuito do Governo Federal ocorrerá de forma online e presencial. "No primeiro caso, serão distribuídas 2 milhões de senhas para que estudantes de universidades públicas e os mais bem pontuados no ENEM nas instituições privadas façam um curso virtual de inglês na Cengage Learning, reconhecida escola norte-americana", explicou Jorge Guimarães.

Para caracterizar o parceiro na oferta de cursos online selecionado pelo IsF, no excerto 43 é exposto o tipo de informação considerado importante para apresentar a instituição. Em primeiro lugar, Guimarães o apresenta por meio de uma **avaliação** positiva (**reconhecida**) para enfatizar que seria um parceiro desejável para o IsF, e então a nacionalidade da escola é mencionada como um aspecto relevante para sua qualificação (**processo relacional: americano**). Tais características apontam que, neste contexto, a vinculação a um país de falantes nativos de inglês é um atributo positivo da Cengage.

Outro aspecto correlacionado às parcerias que o IsF delineou como o objetivo de ensinar inglês é o papel desempenhado pela Embaixada dos Estados Unidos da América (EUA), especialmente no que diz respeito à oferta de materiais didáticos, como é descrito por alguns dos coordenadores dos NuLis:

EXCERTO 44 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição5_Suênio_UFCG>
A parceria que o núcleo gestor de Brasília tem com a embaixada americana também propicia com que os NuLis tenham acesso a material didático, material de língua inglesa que pode ser utilizado nas aulas do NuLi.
EXCERTO 45 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição7_Paula_N>
Assim, a gente está pesquisando ainda os materiais. Tem os materiais que o [Nome do consultor pedagógico do Núcleo Gestor] nos deu, sempre tem uns dados, final do ano [...] a embaixada. Então, a embaixada tem contribuído muito nesse sentido, americana.
EXCERTO 46 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição9_Silvia_UFGD>
Olha, em princípio a gente selecionou materiais que a gente recebeu do núcleo gestor, da embaixada americana, que eram livros específicos para TOEFL de várias editoras, Cambridge, Oxford... Tem algumas coleções que são voltadas para o exame mesmo.

Nos excertos 44 e 45 podemos constatar como a embaixada dos EUA está posicionada como um importante ator social envolvido com o IsF, uma vez que a instituição desempenha um papel de provedor no Programa (**processos comportamentais: propicia, tem contribuído**). No excerto 46, a menção reiterada à origem dos materiais didáticos distribuídos aos centros de idiomas (**processo relacional: da embaixada americana**) mostra como a ideologia do falante nativo é potencialmente promovida pelo IsF, pois a escolha dos livros e editoras vinculadas aos EUA tende a favorecer a promoção da variedade norte americana no Programa. Tais indicações nas falas dos coordenadores não são aleatórias, pois a própria página oficial do IsF¹¹¹ apresenta a Embaixada dos EUA como um parceiro da iniciativa federal, juntamente com a Embaixada Britânica, a MasterTest, a Cengage Learning, o Grupo Mais Unidos, a comissão Fulbright e a organização Languages Canada – algumas das

¹¹¹ Mais informações em <http://isf.mec.gov.br/idiomas/ingles>. Acesso em 07/09/2017.

quais tratarei um pouco mais detalhadamente ao longo deste estudo, de acordo com menções feitas no conjunto de dados. São instituições ou organizações originárias de países em que o inglês é considerado idioma nativo que figuram como atores legítimos na realização da PL engendrada pelo IsF.

Além disso, é possível observar que o consultor pedagógico do Núcleo Gestor é mencionado na fala da coordenadora Paula, no excerto 45. Trata-se de um falante nativo de inglês, professor universitário de instituição brasileira, que atua como profissional da área de ensino, dentro do Programa. Sua identificação por meio da **nomeação** indica que ele é um ator social relevante nas atividades de distribuição de materiais didáticos provenientes da Embaixada dos Estados Unidos da América.

A análise intertextual e interdiscursiva dos textos da esfera jornalística permitiu o agrupamento de 5 notícias que abordam os auxílios recebidos pelo IsF: a doação de laboratórios de línguas, no que se refere à infraestrutura física; e a atuação de professores assistentes de língua inglesa, no que tange ao pessoal envolvido com o Programa.

Quadro 11- Agrupamento temático da Esfera Jornalística: notícias sobre suporte oferecido ao IsF

Publicação	Título	Data
Estado de São Paulo	Inglês sem Fronteiras terá laboratórios doados por empresas americanas	13/11/2013
Estado de São Paulo	Universidades federais vão ganhar laboratórios de inglês em 2015	16/11/2013
Notícias Capes	Bolsistas do Programa Assistente de Ensino de Língua Inglesa atuarão no Inglês sem Fronteiras	15/08/2013
Notícias Capes	Professores que darão aulas para alunos do Inglês sem Fronteiras são recepcionados na Capes	17/02/2014
Notícias Capes	Professores americanos participam de seminário de orientação	19/02/2015

Fonte: A própria autora.

Além de apresentar indícios acerca da ideologia do inglês como mercadoria, conforme já discutido na seção 4.2.2, as especificidades das parcerias que possibilitaram a doação dos laboratórios figuram também como subsídios relevantes para compreensão da ideologia do falante nativo, conforme aponta o excerto 47 abaixo:

EXCERTO 47 Internas\\Esfera Jornalística\\Estadão\\14 Inglês sem Fronteiras terá laboratórios doados por empresas americanas

Cinco dos 45 núcleos do Inglês sem Fronteiras que começam a funcionar em 2014 nas universidades federais serão equipados com laboratórios financiados pelo + Unidos, parceria entre a Missão Diplomática dos Estados Unidos e empresas americanas estabelecidas no Brasil.

Apresentada como um fundo de investimento social em seu site oficial¹¹², a + Unidos congrega esforços da Missão diplomática dos Estados Unidos e de empresas norte-americanas instaladas no Brasil. Tais parceiros do IsF são apresentados como atores na esfera jornalística em **processos relacionais**, de modo que reconhecemos que o seu país de origem, Estados Unidos da América, configura-se em informação relevante a ser divulgada acerca do Programa.

A ampliação do IsF, além de propor a inclusão de outros idiomas, enfatiza aspectos relativos à formação de professores de línguas no Brasil, dimensão não contemplada pelas diretrizes da primeira versão do Programa. Tal mudança parece emergir de influências que circundam o Programa, por exemplo, conforme levantamento realizado (GIMENEZ; PASSONI, 2016), estudos sobre o IsF já apontavam para apropriações locais que contemplavam ações para a formação de professores de línguas, antes mesmo da atualização das suas diretrizes. Entretanto, apesar de não ter sido contemplada inicialmente como um dos objetivos do IsF, constata-se que a qualificação docente surge, na esfera legal, antes da ampliação do Programa, porém com características específicas.

Anterior à reedição de Inglês para Idiomas sem Fronteiras, a primeira versão da iniciativa federal já dava conta da formação de professores por meio da colaboração oferecida por outro Programa, o Capes/Fulbright - Assistente de Ensino de Língua Inglesa que, criado em 2010, oferecia inicialmente suporte às Licenciaturas em Letras por meio dos instrutores de língua (*English Teaching Assistants* – ETAs) recrutados. Com a criação do IsF, os ETAs passam também a contribuir com o ensino de inglês nos NuCLI. Em seu objetivo geral, o Capes/Fulbright ETA visa:

¹¹² <http://maisunidos.org/grupo-unidos>. Acesso em 04/05/2017.

EXCERTO 48 <Internas\\Esfera Legal\\7_Capes_Fulbright_ETA>

OBJETIVO GERAL

O programa busca selecionar projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) brasileiras para o recebimento de assistentes de ensino de língua inglesa (cidadão estadunidense – falante nativo) com intuito de contribuir para a elevação da qualidade dos cursos de bacharelado e/ou licenciatura em Letras, Língua Inglesa, na perspectiva de valorizar a formação e a relevância social dos profissionais do magistério da educação básica.

No excerto 48, o **processo comportamental (contribuir)** indica o direcionamento tomado como relevante pelos gestores do Programa: “**elevação da qualidade dos cursos de bacharelado e/ou licenciatura em Letras, Língua Inglesa**”. Para que tal transformação fosse possível, o documento indica que projetos das IES seriam selecionados (**processo material**) para receber “**assistentes de ensino de língua**”, ou seja, os ETAs, atores sociais que são caracterizados em processos relacionais que os vinculam ao seu país de origem e a sua língua materna (**cidadão estadunidense – falante nativo**). A seguir, o documento detalha o entendimento que o Programa possui acerca da natureza das atividades a serem desenvolvidas com vistas a este objetivo:

EXCERTO 49 <Internas\\Esfera Legal\\7_Capes_Fulbright_ETA>

2.1. Objetivos Específicos

2.1.1. Fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador nos processos de ensino e aprendizagem dos futuros docentes.

2.1.2. Estimular propostas que promovam o desenvolvimento das quatro habilidades de comunicação – compreensão e produção oral e escrita, leitura e redação.

2.1.3. Fomentar propostas que contemplem a inclusão de conteúdos culturais, sociais e históricos da sociedade estadunidense na formação dos futuros docentes.

2.1.4. Apoiar a implementação de novas propostas curriculares para a formação de professores.

Os **processos comportamentais (fomentar, estimular, apoiar)** indicam quais ações foram pensadas como relevantes para os gestores, no que tange à melhoria da formação docente em Letras-Ingês. Dentre elas, destaco o item 2.1.3 que define os “conteúdos culturais, sociais e históricos” em **processo relacional** com a “sociedade estadunidense” como aspectos relevantes para o aperfeiçoamento da qualificação do professorado brasileiro. A delimitação de conteúdos, somada ao perfil dos assistentes recrutados, apontam para uma compreensão bastante limitada do que sejam as demandas da formação docente na contemporaneidade, bem como uma concepção exclusiva e excludente de língua inglesa, associada a uma variedade específica. Nesse sentido, reconhecemos por meio de tal documento que o suporte oferecido por falantes nativos norte-americanos figura

como estratégia adotada pelo IsF, tanto para o aprimoramento do ensino de inglês no âmbito da internacionalização do ensino superior no Brasil, quanto para a qualificação de professores da Educação Básica, aspectos que demonstram um alinhamento com a ideologia do falante nativo em seu conjunto de ações. Ainda no que tange ao apoio oferecido pelos ETAs, temos no excerto 50:

EXCERTO 50 Internas\\Esfera Jornalística\\Notícias Capes\\16 Professores americanos participam de seminário de orientação

O programa Professores Assistentes de Língua Inglesa Fulbright oferece bolsas a estudantes norte-americanos, recém-formados ou com alguns anos de experiência, de qualquer área, para atuarem como assistentes de ensino de inglês em universidades federais brasileiras.

O excerto 50 ilustra como os ETAs são apresentados pela esfera jornalística em **processos relacionais** que tratam de seu perfil acadêmico-profissional (**estudantes, recém-formados ou com alguns anos de experiência, de qualquer área**) e também em relação a sua nacionalidade (**norte-americanos**). Diante destas evidências, podemos reconhecer que no contexto de influência do IsF, parcerias e apoios provenientes dos EUA são tomados como relevantes, de modo que é possível identificar maneiras em que estes discursos veiculam a ideologia do falante nativo. Toda a caracterização dos ETAs apresentada no excerto 50 articula o domínio científico e linguístico que os assistentes devem possuir, de modo a indicar que estes estudantes devem atuar no IsF como atores que representam características valorizadas no contexto da internacionalização: a qualidade de formação proveniente das universidades estadunidenses, bem como a primazia destes cidadãos, no que se refere à proficiência almejada em língua inglesa.

Nas entrevistas realizadas com os coordenadores dos NuLi, também é possível identificar representações que tendem a posicionar o falante nativo ou associações relativas a este modelo. Tais considerações são relevantes, pois indicam os modos como o IsF tem sido compreendido nos diferentes contextos de realização da PL.

Quando questionado sobre as expectativas futuras em relação ao Programa, que gradualmente está adicionando diferentes línguas em sua reedição como Idiomas sem Fronteiras, no excerto 51 o coordenador Fúlvio expressa seu desejo de contratar falantes nativos como professores do seu NuLi:

EXCERTO 51 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição3_Fúlvio_UNIVASF>

Eu espero que o programa se amplie cada vez mais, a expectativa nossa é essa, que ele possa atender o maior número de línguas possível e que se espalhe também para o Brasil inteiro. Que não fique algo muito amarrado a universidades que têm Letras. (...) Se eu pudesse contratar um professor que não é licenciando em Letras, eu tenho... Aqui na região tem americanos morando que são formados nos Estados Unidos, mas não são formados em Letras, mas que têm uma segunda língua e conhecem bem o idioma e vem dando aula, inclusive tem até professor, que poderia dar aula no NuLi e não tem a graduação em Letras. Então aqui, por exemplo, eu me senti um pouco prejudicado por não poder contratar alguém que não seja licenciando em Letras.

Como atualmente um dos principais objetivos do IsF é atuar na qualificação de professores de inglês, os NuLis só podem contratar estudantes de Letras ou profissionais já graduados na área. Fúlvio expressa seu desejo devido à falta de profissionais graduados em sua região, por isso contratar os norte-americanos que vivem na cidade seria uma solução possível. No excerto 51, observamos que os falantes nativos são considerados adequados para atuar no IsF com base no que eles conhecem (**processo mental: conhecem bem o idioma**) e o que eles fazem (**processo material: vem dando aula**), apesar da falta de qualificação profissional específica (**processo relacional: não tem graduação em Letras**). O coordenador apenas alude à possibilidade de não se exigir a formação em Letras como requisito, no caso de o candidato à vaga de professor ser um falante nativo.

Apesar de o potencial que a presença de ETAs nos NuLis poderia ter na desmistificação do modelo representado por falantes nativos, ambigualmente os assistentes ainda parecem possuir alguma autoridade para dizer o que é certo ou errado.

EXCERTO 52 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição1_Sandra_Se>

Inclusive os ETAs vêm pra nos ajudar nesse sentido, porque a gente tem aquela ideia de que o falante nativo é algo inatingível, que quando a gente vai conversar com ele, talvez eles vão ficar nos corrigindo [...] Pelo menos os que a gente tem são muito flexíveis e eles têm grande respeito, eles ficam muito impressionados com o nível de inglês: “Nossa, os alunos”... A gente fica: “Poxa vida, nos corrijam, falam alguma coisa que vocês estão achando”. “No, It’s perfect”. Eles raramente interferem nessa relação por serem tão assim, é sinal que a gente está bem, que a gente está conseguindo atingir nosso objetivo que é se comunicar.

No excerto 52, a coordenadora desafia a ideia de que os falantes nativos poderiam ser vistos como modelos ideais (**avaliação: o falante nativo é algo inatingível**) e que as expectativas em relação a eles poderiam ser redefinidas pela interação com ETAs (**processo comportamental: talvez eles vão ficar nos corrigindo**). No entanto, tais expectativas parecem persistir, pois os **processos material e verbal** colocados como solicitações aos ETAs (**nos corrijam, falam alguma coisa**) insistem em sua apreciação sobre o que é considerado o uso

adequado do inglês. Então, a **avaliação** positiva (**processo verbal**: "No, it's perfect!") representa um tipo de aprovação ainda necessária que se espera a partir dos ETAs (**processo relacional**: é sinal que a gente está bem)¹¹³.

No que tange aos cursos ofertados pelos NuLis, é possível identificar algumas evidências pontuais acerca de aspectos associados ao modelo do falante nativo:

<p>EXCERTO 53 <Internas\\Esfera Educacional\\Ofertas de Cursos\\OFERTA DE CURSOS UFES> Nome do curso: Língua Inglesa para fins específicos: Inglês Jurídico</p> <p>Ementa: Este curso visa o desenvolvimento de habilidades orais, auditivas e interpretativas em linguagem jurídica Inglesa, sendo voltado, principalmente, aos alunos que estudam ou pretendem trabalhar na área de Direito. O objetivo deste curso é proporcionar aos estudantes acesso aos termos, expressões jurídicas e gramaticais da língua, assim como fornecer oportunidades de reflexão acerca de conhecimentos específicos sobre os aspectos importantes do Sistema Legal Norte Americano.</p>
--

O excerto 53, extraído da ementa do curso voltado para o inglês jurídico, destaca as especificidades do contexto a que se direciona (**processo relacional: do Sistema Legal Norte-Americano**). Nesse sentido, podemos identificar que o enfoque em questões sócio-culturais da área legal nos Estados Unidos tende a orientar o ensino de inglês pela ideologia do falante nativo, uma vez que ao centrar-se na aprendizagem de convenções da linguagem e de conceitos expressos por meio dela, tal curso visa capacitar os estudantes a interagirem neste contexto específico. Os excertos 54 e 55 demonstram como outros cursos expressam essa relação entre língua e cultura, de modo que podemos reconhecer que os países “nativos” são tomados como referência:

<p>EXCERTO 54 <Internas\\Esfera Educacional\\Ofertas de Cursos\\OFERTA DE CURSOS UNIVASF> Nome do Curso: Década de 1980: uma abordagem cultural, política, ideológica e social da língua inglesa</p> <p>Ementa: Sob a perspectiva linguística e diplomática do uso da língua inglesa, os alunos serão instigados a refletir a respeito dos aspectos positivos e negativos da década de 80, marcada notoriamente por conflitos e crises políticas, mas também por uma produção cultural riquíssima. Contraposições e comparações entre a cultura popular e a situação socioeconômica estadunidense e a brasileira serão feitas utilizando-se de recursos auditivos e visuais, de forma a proporcionar uma visão mais abrangente desse período histórico.</p>
<p>EXCERTO 55 <Internas\\Esfera Educacional\\Ofertas de Cursos\\OFERTA DE CURSOS UNIVASF> Nome do Curso: Explorando os Blues: Diálogos interculturais através da cultura popular americana</p> <p>Ementa: Através de um olhar histórico e social dos Blues, vamos aprender como uma música que era uma forma de resistência se transformou na base de quase toda a música popular americana, fazendo conexões e comparações com música brasileira. A maioria do curso será baseada na conversação, porém, haverá atividades de todas as habilidades.</p>

¹¹³ Em seu retorno às análises, a coordenadora Sandra afirmou: “Pessoalmente discordo da interpretação aqui feita do ETA como ‘autoridade’, mas apenas como um usuário que convive em um ambiente onde as práticas discursivas são diferentes das de falantes não-nativos. Afinal, queremos também construir inteligibilidade com nativos e não apenas com não-nativos, certo?”

O excerto 54 apresenta a ementa de um curso que visa abordar aspectos marcantes da década de 1980, em especial de modo a contrastar as relações entre Brasil e Estados Unidos neste período (**processo relacional: estadunidense e a brasileira**). Já o excerto 55 apresenta a ementa de um curso voltado para o ensino de inglês que enfoca aspectos culturais, mais especificamente com foco na história do estilo musical Blues, concebido como uma forma de expressão cultural dos Estados Unidos (**processo relacional: cultura popular americana**). As representações expressas nestas ementas de cursos apontam para modos em que a ideologia do falante nativo subjaz às representações culturais expressas em cursos do NuLi.

Além de cursos que enfocam nomeadamente aspectos culturais, temos no excerto 56 uma ementa que aborda representações mais implícitas que podem expressar a presença da ideologia do falante nativo no ensino de inglês:

<p>EXCERTO 56 <Internas\\Esfera Educacional\\Ofertas de Cursos\\OFERTA DE CURSOS UNIVASF> Nome do Curso: Comunicação intercultural em língua inglesa: "phrasal verbs", expressões idiomáticas e gírias</p>
<p>Ementa: Um estudo sobre phrasal verbs, com um foco nos 25 phrasal verbs mais comuns na Língua Inglesa, expressões idiomáticas e gírias úteis para a comunicação intercultural. Ênfase no uso oral e espontâneo das frases novas em debates e atividades de conversação.</p>

A proposta do curso acima evidencia a centralidade de unidades fraseológicas, ou seja, expressões fixas que se repetem em seus padrões pré-estabelecidos ("**phrasal verbs**", **expressões idiomáticas e gírias**) que tendem a se configurar pela carga cultural que carregam, o que pode delimitar aspectos relativos à proficiência em inglês entre nativos e não-nativos (PRODROMOU, 2003). A ementa do curso destaca que tais expressões são convenientes para (**processo relacional: úteis**) a interação entre diferentes culturas em inglês (**circunstância: para a comunicação intercultural em inglês**). Apesar de não apresentar mais detalhes acerca da metodologia adotada nessas aulas, podemos inferir que o enfoque do ensino de inglês, por esta perspectiva, corrobora esta ideologia e por ela se orienta por centrar-se em aspectos que marcam a autenticidade do falante nativo na comunicação internacional (SEIDLHOFER, 2011b).

Os excertos analisados, até aqui, indicam escolhas e representações presentes nos textos que materializam o ISF e apontam como a ideologia do falante nativo permeia o Programa, de modo que o modelo representado especialmente por norte-

americanos pode promover tal ideologia no contexto desta PL. Entretanto, considerando a dinâmica complexa em que as ideologias linguísticas se manifestam em uma PL, podemos reconhecer também instâncias de questionamento desta ideologia.

A partir dos três conjuntos de textos analisados para este estudo, a esfera educacional apresentou contribuições significativas para a compreensão das realizações locais da PL instaurada pelo IsF, uma vez que as entrevistas envolveram os coordenadores dos NuLi na construção de sentidos sobre como o Programa é posto em prática, em seus contextos específicos. É relevante ressaltar que todos os dez coordenadores são professores de língua inglesa que possuem doutorado, (sete) ou mestrado (três), portanto, são especialistas em idiomas que estão construindo o IsF, localmente, como uma PL.

Em uma visão geral, a ideologia do falante nativo pode ser identificada nas entrevistas em um espectro que registra a celebração deste modelo (ou qualquer conexão com ele); passa pelo reconhecimento da influência dos falantes nativos; e chega a questionamentos que tendem a desconstruir a idealização dos padrões tomados como nativos. O excerto 57 exemplifica como esta ideologia repercute localmente:

EXCERTO 57 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição2_Henrique_UNILA>

Como o nosso NuLi é bem pequeno, a gente só tem dois professores bolsistas. A gente tem uma funcionária da própria Universidade que é uma técnica em assuntos educacionais e que tem formação em Letras-Ingês, ela se graduou aqui em Foz mesmo em Letras Inglês-Português. E ela fala inglês, já fez intercâmbio também, já morou nos Estados Unidos. E a gente fez um concurso, a gente abriu um edital simplificado pra selecionar esses candidatos.

Ao ser questionado acerca do perfil dos professores que atuam em seu NuLi, Henrique considerou importante mencionar que, além de ter um diploma em Letras, a docente teve experiência no exterior (**processo material: já morou nos Estados Unidos**). Esse tipo de informação indica que ter morado nos EUA, ou seja, aprender inglês com falantes nativos em um intercâmbio, é uma espécie de credencial que vale a pena mencionar. O coordenador ressalta essa característica, novamente, quando perguntado sobre a diversidade linguística nas aulas ministradas em seu NuLi:

EXCERTO 58 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição2_Henrique_UNILA>

a [Nome 1] que é uma das professoras, ela morou nos Estados Unidos, ela morou mais pro norte e a [Nome 2] foi mais para os estados do sul. Então de sotaque, de *accent*, acho que eles percebem alguma diferença. Por enquanto é isso, porque a gente ainda não tem... a gente pensa também em desenvolver um curso voltado pra cultura, principalmente pra cultura anglófona, de onde, pra onde eles estão indo, onde os alunos estão indo. Mas por enquanto, o que a gente preza de diversidade linguística é o inglês que as meninas falam. Claro que é um *Brazilian English*, mas tendendo a ser mais texano, ou mais aí de Minnesota, ou mais para cima Missouri. Então, assim, é mais ou menos isso. O que a gente preza de diversidade é o inglês das professoras. Por enquanto a gente está tendo o curso de escrita acadêmica e leitura.

Apesar de ênfase inicial à experiência das professoras nos Estados Unidos (**processos materiais: ela morou nos Estados Unidos, foi para os estados do sul**), no relato do coordenador Henrique, a centralidade desempenhada pelo modelo de falante nativo é desafiada quando ele enfoca (**modalidade epistêmica: é claro**) a conexão entre proficiência em inglês das docentes com seu o país de origem (**processo relacional: inglês brasileiro**). Tais considerações reconhecem que as experiências interculturais - como aprender inglês nos EUA - podem ter contribuído para as trajetórias das professoras como falantes e profissionais. Entretanto, aspectos relacionados à sua nacionalidade não são necessariamente substituídos ou eliminados pelas influências que elas tiveram no exterior, mas são apresentados como características sobrepostas¹¹⁴.

Tomar o conhecimento dos falantes nativos em relação à língua inglesa como válido, parece ser um aspecto apreciado em certas interpretações locais do IsF. Tal representação pode ser notada quando a coordenadora Cláudia explica o tipo de participação que os ETAs têm em seu NuLi, no excerto 59:

EXCERTO 59 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição4_Cláudia_UFES>

A gente sempre marcava para elas participarem, mas não só para ir lá e falar: "Oi, sou americana.", né?! Não. Os professores falavam que eles estavam trabalhando e pediam para elas fazerem alguma atividade, alguma coisa relacionada com a sala de aula. Então, elas fizeram isso e funcionou bastante, os professores gostaram, porque tem alguns cursos, por exemplo, curso de pronúncia, tem um curso que é de Tópicos Contemporâneos, que eles debatem os tópicos que estão na mídia / Elas têm muito a contribuir com isso, porque tem essa parte cultural que elas podem ajudar, podem explicar, né? Então elas ajudaram com essa parte em sala de aula, o que mais? Ah, revisão de material. Como a gente começou a produzir o nosso próprio material, elas ajudaram bastante com a revisão linguística, divulgação no / acho que três ou quatro vezes em quatro ofertas, elas visitaram várias salas de aula no campus.

¹¹⁴ O coordenador colaborou como leitor crítico, contribuindo com a análise deste excerto.

A coordenadora destaca que a assistência que a ETA poderia fornecer, vai além de exibir sua origem (**processo verbal: mas não só para ir lá e falar: "Oi, sou americana", né?! Não.**). No entanto, independentemente do fato de que os ETAs podem não ser realmente especialistas em línguas (por coincidência, alguns dos ETAs podem ser, mas não é um requisito, como já mencionado), os assistentes são representados como capazes de contribuir com o NuLi (**processo material: elas podem ajudar**), principalmente com tarefas que essencialmente exijam sua experiência como falantes nativos, em termos de linguagem (**um curso de pronúncia, revisão linguística**) e conhecimento prévio sobre a sociedade norte-americana (**parte cultural**).

As contribuições dos ETAs, neste âmbito, têm sido discutidas desde a proposição inicial do Programa Fulbright, em 2010, quando a atuação dos assistentes se vinculava aos cursos de Letras somente, pois o IsF ainda não havia sido criado. As reflexões apresentadas na coletânea de trabalhos organizada por Brawerman-Albini e Medeiros (2013) tratam das primeiras impressões acerca da atuação dos ETAs. De modo geral, as considerações apresentadas pelos capítulos da obra parecem ainda ressoar nas representações acerca da atuação dos ETAs nas atividades implementadas pelo IsF: a participação de falantes nativos na formação de professores de inglês, no Brasil, é exaltada como meio pelo qual é possível aprimorar não somente a proficiência em inglês dos futuros profissionais, mas também aspectos relativos ao desenvolvimento de uma determinada consciência cultural. Questionamentos que problematizem a relação que se consolida unilateralmente – do nativo norte-americano para o não-nativo – surgem em poucos capítulos, como reflexões sobre a supervalorização do modelo nativo (FERREIRA; MELO 2013; BRAWERMAN-ALBINI et al., 2013) e sobre a falta de formação pedagógica dos assistentes (LUCENA, 2013; SÁ; WAITE, 2013). No que tange às implicações das contribuições de ETAs no IsF, faço a ressalva de que a ênfase na promoção da língua e da cultura norte-americanas por meio de assistentes - que raramente são professores por formação - implica na adoção de práticas que tendem a deslegitimar as demais variedades do inglês, bem como a profissionalização docente oferecida pelos próprios cursos de Letras no Brasil.

Apesar das possibilidades de reafirmação da ideologia do falante nativo, ambivalências parecem se orientar para a desconstrução da mesma quando os coordenadores são questionados se/como a diversidade da língua inglesa seria considerada nas aulas em seus

NuLis. Alguns dos coordenadores parecem reconhecer a ênfase nas variedades do Círculo Interno e desafiar, discursivamente, tal predomínio:

EXCERTO 60 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição1_Sandra_Se>
 Isso é exaustivamente falado e trabalhado no nosso curso de Letras. Para você ter uma ideia, o nosso [menção a uma de suas turmas de graduação] é com o [nome de um renomado linguista aplicado brasileiro] né? E nós batemos isso desde o primeiro dia de aula que eles entram. Eu estou falando isso no curso de Letras. Como eles são nossos alunos de Letras, isso no NuLi é uma coisa natural. De não privilegiar um único... fazer essa relação necessária de nação x língua. Agora é claro que ali todos somos influenciados pela cultura norte-americana [...]. Toda a nossa cultura, que a gente se expõe no dia a dia... toda não, 90% eu diria que é norte-americana. A gente até tem que se esforçar pra pegar e trazer uma Chimamanda, um vídeo da Chimamanda pra quebrar... mas assim, isso é pauta constante.

No excerto 60, a coordenadora Sandra indica que este tema é enfaticamente abordado no curso de graduação (**circunstância: exaustivamente**). Ao usar a **nomeação** de um **participante**, a coordenadora menciona um renomado linguista aplicado que é professor em sua universidade (**Para você ter uma ideia, o nosso Inglês 7 é com [renomado linguista aplicado brasileiro]**) como um ator social relevante envolvido nas práticas formativas que ocorrem em seu contexto, o qual é conhecido por problematizar o ensino de língua inglesa no âmbito de sua desterritorialização. Esse argumento reforça que, em seu NuLI, os professores estariam cientes das discussões sobre a desterritorialização do inglês (**processo mental: não privilegiar um único ... fazer essa relação necessária da nação x idioma**). No entanto, Sandra reconhece que o modelo do falante nativo, tanto na formação de professores, quanto no ensino do inglês no IsF, ainda é muito difundida. Tal aspecto é apontado pela ênfase colocada na situação (**modalidade epistêmica: é claro**) e o uso de uma porcentagem simbólica para indicar quanto a cultura dos Estados Unidos está presente (**90% eu diria que é norte-americana**), sugerindo uma universalização hegemônica dessa representação (FAIRCLOUGH, 2003). As tentativas de usar referências culturais anglófonas advindas de outros países parecem ser um grande compromisso (**processo comportamental: A gente até tem que se esforçar para pegar e trazer uma Chimamanda**), visando uma ruptura com modelos hegemônicos do Círculo Interno, mas eles parecem acontecer como uma exceção. Logo, podemos reconhecer que ao focar explicitamente a formação de professores, as reflexões tendem a questionar o falante nativo, pois ao contrário, as considerações tenderiam a deslegitimar o próprio trabalho desenvolvido pelos formadores que atuam como coordenadores dos NuLi.

A coordenadora Cláudia também reconhece a centralidade do modelo do falante nativo, especialmente no que tange ao valor que os alunos concedem aos ETAs, no NuLI. No entanto, Cláudia enfatiza que tais representações podem ser questionadas, principalmente devido às demandas postas pela internacionalização do ensino superior:

EXCERTO 61 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição4_Cláudia_UFES>

Eu acho que isso é uma questão que está sendo mudada também, né? Porque se a gente pensar até na internacionalização, a gente está pensando não só inglês falado por americanos e britânicos, né? Então, a gente tem que pensar no inglês falado por brasileiros, por indianos, por chineses (...) Até pra tirar um pouco essa ideia de falante nativo que às vezes os alunos têm. Eles ainda têm muito forte, tanto que eles, “nossa!” valorizam muito as ETAs, simplesmente, pelo fato de serem nativas. Mas, eu acho que com algumas aulas, algumas atividades focadas nisso a gente consegue pelo menos, talvez, não mudar, acho que ninguém consegue como mudar a concepção de ninguém. Mas, a ideia, realmente, é fazer com que eles possam refletir sobre o que é isso mesmo. Mas, o que é um falante nativo, é o americano? É o inglês? É o australiano? Só. Então, o chinês não pode ser falante nativo? Como não? Então, acho que isso a gente tem ainda pouco, não posso te falar que, “nossa, todos os cursos têm esse foco”, não, mas, a gente procura trazer, principalmente, porque os professores já têm essa ideia um pouco mais abrangente sobre a variedade linguística.

No excerto 61, a internacionalização do ensino superior é descrita pela coordenadora como um processo que permitirá que os alunos se envolvam com pessoas de diversos lugares, comunicando-se em inglês. Em consequência, o idioma será definido por quem fala o idioma, não apenas por falantes nativos, mas também por pessoas de variadas origens. Assim, a coordenadora identifica estes diferentes **atores**, de variadas nacionalidades, como legítimos falantes de inglês no âmbito da internacionalização (**processo verbal: inglês falado por; participantes: brasileiros, indianos, chineses**). A coordenadora reconhece a prevalência do falante nativo quando destaca o valor que os alunos do NuLI dão aos ETAs, devido à sua origem (**processo relacional: simplesmente porque são nativos**). Então, ela assume a responsabilidade do NuLI sobre o despertar acerca da diversidade linguística do inglês, isto é, suas considerações indicam que as atividades de ensino devem ajudar a encorajar os alunos a refletirem sobre esta questão (**processo mental: é fazer com que eles possam refletir sobre o que é isso mesmo**). Nesse sentido, identifico que a reformulação do IsF, ao incorporar a formação de professores no âmbito da internacionalização, cria oportunidades para o questionamento de ideologias que até então seguiam firme na sustentação do Programa, como é o caso das possibilidades de problematização da ideologia do falante nativo.

No excerto 62, a coordenadora Silvia também enfatiza a relação entre a diversidade linguística do inglês e o processo de internacionalização. Suas considerações desafiam a prevalência da ideologia do falante nativo uma vez que a coordenadora considera o inglês uma língua franca no mundo acadêmico:

EXCERTO 62 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição9_Silvia_UFGD>

(...)Então o ITP, ele treina para uma variedade, que de certa forma empobrece o treinamento para a recepção que esse aluno vai ter no seu intercâmbio. Ele vai conviver com gente do mundo todo ele não vai falar só com americanos. Às vezes o professor dele é indiano lá, como é que ele vai fazer? Aí o que a gente faz no nosso [...] em relação a isso são aulas específicas dentro dos cursos principalmente de habilidades orais, que esse professor que eu te falei que está trabalhando com a gente, [nome], ele desempenha bastante no planejamento dessas atividades(...)

O excerto 62 revela que as interpretações locais têm o potencial de desafiar a ideologia do falante nativo que aparece subjacente às escolhas feitas pelo IsF. A coordenadora Silvia expressa sua **avaliação** sobre o tipo de treinamento propiciado pelo TOEFL-ITP (**empobrece**), que se volta prioritariamente a variedades nativas. O reconhecimento de que os alunos podem interagir com falantes não nativos ou com falantes de outras variedades de inglês pode abrir possibilidades para ações a serem implementadas localmente (**processo material: Aí o que a gente faz**).

Os diferentes graus com que os coordenadores aderem à ideia de que conhecimentos, materiais ou assistentes de ensino originários dos EUA são suficientes para preparar os alunos a usar o inglês nos círculos acadêmicos internacionais, destacam a natureza dinâmica do LP. Nesse sentido, parece haver um crescente reconhecimento de que uma perspectiva do inglês como língua franca (JENKINS, 2014) talvez precise ser introduzida para contrabalançar a potencial influência da ideologia do falante nativo no IsF.

Considerando as análises aqui apresentadas, podemos reconhecer que a **ideologia do falante nativo** se manifesta na realização do IsF, em meio a tensões, de modo a:

- corroborar sua difusão por meio de recursos (testes, materiais, plataforma online) e suportes (embaixada Norte-Americana, ETAs, Mais Unidos) que se vinculam a países onde o inglês é língua nativa;
- questionar representações associadas ao modelo do falante nativo, de modo especial por meio das possibilidades criadas pelas interpretações

locais do Programa expressas pelas contribuições dos coordenadores dos NuLis;

- provocar questionamentos sobre sua pertinência para os objetivos de internacionalização e formação de professores de inglês, no Brasil;
- abrir espaço para outras conceituações do inglês como língua global.

4.2.4 Ideologia Instrumentalista do inglês

A **“ideologia instrumentalista do inglês”** expressa uma percepção do idioma atrelada a seu valor associado ao desenvolvimento, à modernização e ao avanço econômico, de modo que o inglês é tomado como uma ferramenta que permite trocas econômicas, comerciais, tecnológicas e culturais, no âmbito da globalização. (SEARGEANT, 2009; PAN, 2015).

Tal ideologia relaciona-se com a discussão de Bourdieu e Passeron (1977) acerca da concepção de “capital linguístico”, que aponta que um idioma se converte facilmente em outras formas de capital. Nesse sentido, a língua inglesa torna-se valiosa “à medida em que ela nos auxilia a alcançar metas e objetivos que valorizamos¹¹⁵” (ROBICHAUD; DE SCHUTTER, 2012, p. 124). As finalidades mais relevantes a que um idioma pode servir, nesta perspectiva, são a comunicação, o sucesso econômico, a unidade, a democracia, a diversidade cultural, a igualdade, a autonomia e a dignidade. Assim sendo, a valorização de um idioma sob a ideologia instrumentalista reverte-se em orientações que fomentam línguas que potencialmente sejam faladas por um grupo de pessoas tão amplo quanto possível (ROBICHAUD; DE SCHUTTER, 2012).

A partir destas considerações, podemos observar a ideologia instrumentalista do inglês subjacente à criação do IsF, primeiramente devido a ações que promovem essencialmente o ensino da língua inglesa em estreita relação com o CsF, uma vez que o ensino do idioma no Programa se faz como um dos meios para se alcançar a meta de internacionalização do ensino superior, no Brasil. A este respeito, aponto, com especial atenção as categorias de intertextualidade e interdiscursividade, que emergem dos diferentes textos que materializam o IsF, conforme também já fora destacado na introdução desta seção sobre a relação entre CsF e IsF, especialmente nos textos da esfera legal. A

¹¹⁵ “to the extent that it helps us achieve goals and objectives that we value”.

classificação apresentada no quadro 12, abaixo, demonstra que sete dos 45 textos da esfera jornalística apontam, também, para representações acerca da subordinação do Programa de ensino de idiomas ao Programa de mobilidade.

Quadro 12- Agrupamento temático da Esfera Jornalística: notícias sobre CsF – IsF como tema secundário

Publicação	Título	Data
Estado de São Paulo	Prorrogado prazo para inscrições no Ciência sem Fronteiras	09/01/2013
Folha de São Paulo	Governo reduz nota mínima de inglês para bolsistas no exterior	08/02/2013
Folha de São Paulo	Sem fronteiras	19/02/2014
Notícias Capes	Resultados do programa Ciência sem Fronteiras são apresentados no Café com Sustentabilidade da Febraban	26/02/2013
Notícias Capes	Coordenadores do Centro-Oeste do Ciência sem Fronteiras participam de encontro em Brasília	11/09/2013
Notícias Capes	Presidente da Capes apresenta dados do CsF em seminário relacionado à área de saúde	07/04/2014
Notícias Capes	Governo anuncia mais 100 mil bolsas de estudo na segunda fase do programa Ciência sem Fronteiras	25/06/2014

Fonte: A própria autora.

O excerto 63, extraído de um dos textos jornalísticos, ilustra como a perspectiva instrumentalista define o papel da língua inglesa na relação que se estabelece entre o CsF e o IsF:

EXECERTO 63 Internas\\Esfera Jornalística\\Notícias Capes\\10 Presidente da Capes apresenta dados do CsF em seminário relacionado à área de saúde

Com objetivo de desenvolver a fluência no inglês como preparatório para candidaturas no CsF, o presidente da Capes destacou o programa Inglês sem Fronteiras (<http://isf.mec.gov.br/>), que dá a oportunidade para que estudantes estudem a língua gratuitamente tanto pelo curso online, o My English Online (<http://www.myenglishonline.com.br/>), desenvolvido pelo setor educacional da National Geographic Learning em parceria com a Cengage Learning, quanto presencial.

O excerto 63 mostra como tal associação circula nos textos jornalísticos, especialmente na definição do objetivo do IsF (**processo material: desenvolver a fluência no inglês**) em **circunstâncias** que destacam mais oportunidades oferecidas pelo CsF (**como preparatório para candidaturas no CsF**). A mesma relação, que marca a subordinação do IsF ao CsF, em um caráter instrumentalista, é reconhecida também pelos coordenadores, conforme aponta Henrique, no excerto 64:

EXCERTO 64 <Internas\\Esfera Educacional\\Entrevistas com coordenadores\\transcrição2_Henrique_UNILA>

O Idiomas sem fronteiras na verdade era antigamente o Inglês sem fronteiras, surgiu na verdade, foi um braço do Ciência sem fronteiras na época, né... Que o Ciência sem fronteiras surge em 2011, se não me engano. No final de 2012 surge o idioma sem fronteiras, nesse sentido de internacionalizar né... o ensino de línguas estrangeiras nas universidades federais, principalmente. Depois foi passando para as estaduais, para os centros e para os institutos federais, mas no sentido de internacionalizar o ensino de línguas estrangeiras e a capacitar os alunos e servidores dessas instituições a fazerem a mobilidade acadêmica que é fazer intercâmbio principalmente e também fomentar a formação de professores de idiomas também. Acho que tem esses pilares, internacionalização, mobilidade acadêmica tanto de alunos como de servidores e fomento da formação de professor também.

A caracterização que Henrique apresenta do IsF, elenca vários processos materiais (**internacionalizar, capacitar, fazerem mobilidade, fazer intercâmbio, fomentar formação**) atribuídos ao Programa, de modo a evidenciar como a iniciativa federal potencialmente atua na transformação da realidade dos contextos em que é implementada. Para o coordenador, a dinâmica engendrada a partir da criação do IsF (**processo existencial: surgiu**) se volta ao ensino de línguas, não somente para estudantes universitários, mas contempla também a qualificação de servidores e a formação de professores, aspectos definidos **metaforicamente** como “**pilares**” da proposta, ou seja, são colocados de maneira igualmente relevantes. Importante mencionar que Henrique destaca que sua universidade passou a atuar como NuLi no IsF, muito recentemente, há cerca de seis meses do momento de sua entrevista. Nesse sentido, podemos reconhecer que a ampliação do escopo do Programa para atender às diferentes demandas apontadas em suas diretrizes, já aparece de forma mais consolidada em sua percepção do IsF, aspecto que a difere dos apontamentos dos coordenadores que estão desde o início do Programa.

No excerto 64, a criação do IsF aparece de modo subordinado ao CsF (**foi um braço do CsF**), de forma que a relação **metafórica** - ou até mesmo metonímica - coloca o Programa de ensino de línguas como acessório ou como um prolongamento do primeiro. Tal percepção indica que as línguas estrangeiras, no âmbito da internacionalização, emergem como ferramentas auxiliares, como meios que podem dar suporte a este processo, aspecto que indica a presença da ideologia instrumentalista atrelada ao IsF: o ensino de línguas não figura inicialmente como uma atividade implementada pelo Programa de mobilidade para internacionalização, ele emerge como um recurso com vistas a este processo. Tal relação se expressa, claramente, no excerto 65, também retirado da entrevista de Henrique:

EXCERTO 65 <Internas\\Esfera Educacional\\Entrevistas com coordenadores\\transcrição2_Henrique_UNILA>

Hoje o Ciência sem Fronteiras ele está subordinado ao Ministério de Ciência e Tecnologia e o Idiomas está subordinado ao Ministério de Educação junto a Secretaria de Educação Superior, SeSu. Hoje em dia são programas totalmente separados, independentes, mas um nasceu do outro. Na verdade, o Idiomas veio para instrumentalizar linguisticamente aí esses candidatos do Ciência sem Fronteiras que iam pra fora.

As condições atuais do Programa (**circunstância: hoje**) indicam uma caracterização autônoma do IsF no âmbito da internacionalização (**processos relacionais: são programas totalmente separados, independentes**). Entretanto, ao indicar a origem da política pela metáfora do nascimento (**processo material: um nasceu do outro**), podemos dizer que para o coordenador, o ensino de línguas oferecido pelo IsF é “filho” da mobilidade internacional propiciada pelo CsF. Isto é, ao invés de o conhecimento em línguas possibilitar a mobilidade, foi justamente a ausência deste conhecimento, destacada pelos insucessos iniciais do CsF¹¹⁶, que motivou a criação do IsF (**processo material: veio para instrumentalizar** linguisticamente aí esses candidatos). Nesse sentido, observamos a presença da ideologia instrumentalista vinculada ao Programa, pois, seriam os idiomas os meios pelos quais a mobilidade internacional seria alcançada (**circunstância: para fora**).

No excerto 66, as considerações da coordenadora Sandra marcam também a subordinação do IsF ao CsF, de modo a problematizar as etapas iniciais dos Programas federais. Em seu relato, Sandra relembra que foi convidada pelo MEC, juntamente com outros renomados professores universitários pesquisadores da área de linguística aplicada, para compor a “Rede Nacional de Formação de professores”.

¹¹⁶ Bolsas para Portugal e Espanha esgotadas, estudantes brasileiros retornando de países anglófonos por não terem proficiência necessária em inglês, aspectos detalhados no início deste capítulo.

EXCERTO 66 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição1_Sandra_Se>

[...], o MEC havia nos chamado entendendo que havia uma série de problemas, os professores das redes tanto estadual, como municipal [...]. Nós ficamos, Taisa, para ter uma ideia, nós tivemos umas 7 ou 8 reuniões em Brasília, para tentar formar esse documento do qual a partir daí, em princípio, sairia então essa Rede Nacional de Formação de Professores. Que é o que na verdade, nós todos temos a nossa grande paixão, né!? É o que a gente gosta de fazer. [...] Bom, mas a [Nome da presidente do Núcleo Gestor], sempre paralelo, eu vou te dizer que eu acreditava, eu particularmente acreditava muito mais na Rede Nacional de Formação de Professores do que no Inglês sem Fronteiras que me parecia algo assim um pouco, no princípio, um pouco elitista. Por que eu vou ensinar, investir, em inglês para alunos que já estão lá na ponta? Já atingiram determinado nível, que já tiveram, que tem mais condições, que já tem curso, as universidades, a maioria já têm curso de extensão de língua. Por que eu vou investir nessa ponta? Bom, para minha surpresa, poucos meses depois, o nosso programa, o nosso trabalho é desmanchado, nós simplesmente não fomos chamados mais para isso, depois de muito trabalho e o Inglês sem Fronteiras, por alguma razão, tomou força na época. Se me perguntar o porquê que eu acho que foi isso? Questões políticas, articulações políticas, de alguma maneira, porque são duas secretarias separadas. A secretaria que nós estávamos lidando na época da Rede Nacional de Formação de Professores era a Secretária de Educação Básica. A secretaria que a [Nome da presidente do Núcleo Gestor] e o Inglês sem Fronteiras saíram era da Secretaria do Ensino Superior, da SESu que tem outras articulações, que tem articulação, inclusive, com a CAPES. Então, acredito que foi uma questão de articulação, foi realmente uma prioridade do governo de priorizar um e não de priorizar outro, das pessoas que estavam aqui também.

O relato de Sandra é significativo para a compreensão acerca dos modos como a ideologia instrumentalista subjaz às origens do IsF por situá-lo, historicamente, em relação aos encaminhamentos das políticas por parte dos atores governamentais. Em sua fala, a coordenadora destacou que contemporaneamente ao IsF (**circunstâncias: na mesma época**), havia outra iniciativa federal voltada à formação de professores de línguas (**processos relacionais: uma rede nacional de professores, de professores de inglês**). Importante observar que a coordenadora destaca diferentes atores envolvidos nesse projeto: o grupo de linguistas aplicados de renome nacional, caracterizados por Sandra pelos vínculos com a causa da docência (**processo relacional: nós todos temos a nossa grande paixão**); e o governo federal como ator institucional responsável por coordenar a iniciativa (**participante: que o MEC havia nos chamado**). Segundo a coordenadora, a criação desta rede se justificaria pela identificação de dificuldades relacionadas à docência no país (**processo existencial: havia uma série de problemas**, os professores das redes tanto estadual, como municipal). Desse modo, compreendemos que a contextualização destes acontecimentos aponta para um cenário em que uma política pública estaria sendo criada em função de demandas específicas, historicamente reconhecidas no sistema educacional brasileiro.

Sandra se coloca como parte do coletivo de profissionais que estava engajado nessa rede (**processo comportamental: nós estávamos tentando** formar junto, **tentar formar** esse documento; **processo existencial: nós tivemos** umas 7 ou 8 reuniões em Brasília), mas que após meses de articulação teve seu trabalho cancelado (**processo verbal: nós simplesmente não fomos chamados** mais pra isso; **circunstâncias: depois de muito trabalho**), em oposição ao encaminhamento dado ao Programa de ensino de línguas (**participante: E o Inglês sem Fronteiras; circunstância: por alguma razão; processo relacional: tomou força** na época).

Ao comparar as duas iniciativas, a Rede Nacional e o IsF, Sandra apresenta suas **avaliações** de modo a expressar maior identificação com a proposta para a formação docente do que com o Programa de ensino de línguas (**processo mental: eu particularmente acreditava** muito mais na Rede Nacional de Formação de Professores do que no inglês sem fronteiras). Isso porque, para a coordenadora, o IsF se caracterizava em função do público alvo que o CsF priorizava, inicialmente, (**processo relacional: parecia um pouco elitista**). Sandra define os estudantes atendidos pelos IsF por meio de **processos relacionais** que os colocam como privilegiados (**já estão lá na ponta, têm mais condições**), principalmente no que se refere ao conhecimento em inglês (**já atingiram determinado nível, já têm curso**) e que frequentam instituições também privilegiadas no que se refere ao ensino de idiomas (**a maioria já têm curso de extensão de língua**). Tal caracterização se faz especialmente por meio da utilização de questionamentos a si mesma, perguntas retóricas que de fato não requerem respostas neste contexto, mas que expressam avaliações¹¹⁷ acerca do que a coordenadora pensava sobre o IsF. Disso podemos inferir, pela perspectiva da coordenadora, que uma política voltada à formação de professores de línguas poderia incidir em ações mais amplas, no cenário educacional, que potencialmente alcançariam, de modo mais democrático, uma maior parcela da população e não somente uma fração dos estudantes universitários.

Por ser caracterizado como um benefício disponível a apenas uma parcela restrita da população, as observações da coordenadora sobre o IsF indicam a manifestação

¹¹⁷ De acordo com Fairclough (2003), as funções de fala (i.e. afirmação, oferta, demanda, avaliação) se relacionam com os modos gramaticais (declarativo, interrogativo e imperativo). Entretanto, a relação entre estas duas dimensões dos elementos textuais, nem sempre é direta. Ou seja, é possível que se estabeleçam trocas ditas “metafóricas” entre as funções, como neste excerto em que as perguntas aparecem como avaliações da coordenadora.

da ideologia instrumentalista no âmbito do Programa, pois o inglês é representado como um capital linguístico mais acessível a uma elite. Não estando disponível de forma igualitária a todos, compreendemos que, do mesmo modo como os idiomas “produzem benefícios como ferramentas inclusivas de comunicação, eles também podem produzir benefícios como ferramentas excludentes de comunicação” (ROBICHAUD; DE SCHUTTER, 2012, p. 128)¹¹⁸. Ou seja, a aprendizagem de inglês, no IsF, inicialmente parece proporcionar vantagens somente a uma limitada parcela da população. Importante ressaltar que o uso do pretérito imperfeito (**acreditava**), denota que Sandra ressignificou sua percepção do Programa, após seu engajamento com o mesmo.

Ademais, a **avaliação** da coordenadora acerca dos motivos que levaram o governo federal a priorizar o IsF e não levar adiante a Rede Nacional, parece evidenciar o distanciamento que marca a Educação Básica e o ensino superior no Brasil (Se me perguntar o porquê que **eu acho** que foi isso? Questões políticas, articulações políticas, de alguma maneira, porque são duas secretarias separadas). Segundo os comentários de Sandra, compreendemos que as decisões dos atores governamentais expressaram um maior comprometimento com o segmento universitário, do que com o ensino básico (**processo relacional: prioridade do governo; processo comportamental: priorizar um e não de priorizar outro**), o que nos leva aos modos como a ideologia instrumentalista do inglês emerge dentre estas decisões.

A partir das considerações da coordenadora, podemos compreender que ao privilegiar a qualificação dos estudantes universitários e ao relegar a formação docente a um segundo plano, as decisões tomadas em torno dessas políticas apontam para um alinhamento das políticas governamentais ao contexto neoliberal contemporâneo, de modo que a agenda implementada pelo governo brasileiro prioriza anseios imediatistas centrados no aprimoramento linguístico daqueles que, aparentemente, poderiam atuar de modo mais direto no desenvolvimento do conhecimento e das inovações visadas pelo projeto de competitividade subjacente à internacionalização.

O ensino de inglês no IsF, além de ser caracterizado como função dos propósitos da internacionalização engendrada pelo CsF, é definido pela perspectiva instrumentalista devido a outros aspectos:

¹¹⁸ “produce benefits as inclusive communication tools, they can also produce benefits as *exclusive* communication tools.”

EXCERTO 67 Internas\\Esfera Jornalística\\Estadão\\6 Prorrogado prazo para inscrições no Ciência sem Fronteiras

O ministro lembrou que o Ministério da Educação (MEC) vai aplicar 500 mil testes de nivelamento de proficiência em língua inglesa até 2014. A medida faz parte do Programa Inglês sem Fronteiras, que auxilia os candidatos para não serem prejudicados pelo idioma e, assim, garantirem bolsas em universidades no exterior.

No excerto 67, os **processos materiais** associados (**não serem prejudicados pelo idioma, garantirem bolsas em universidades no exterior**) aos **atores sociais** a quem o Programa de mobilidade se direciona (**os candidatos**) estabelece a visão instrumentalista que o inglês parece assumir na dinâmica que caracteriza o IsF, em função dos propósitos a serem atingidos pelo CsF. Nesse sentido, conforme também destaca o excerto 68, o ensino de inglês no IsF visa à obtenção de bolsas de intercâmbio:

EXCERTO 68 <Internas\\Esfera Jornalística\\Notícias Capes\\4 Estudante de universidade pública terá programa de aprimoramento de idioma>

O ministro da Educação, Aloizio Mercadante, sempre enfatiza a importância do ensino de idiomas, principalmente do inglês. "O inglês se consolidou como a língua das ciências internacionais. Por isso, um dos objetivos deste programa é a proficiência na língua, pois o inglês é o que oferta mais oportunidades e opções de bolsas no Ciência sem Fronteiras", salientou Mercadante.

Ao afirmar que a língua inglesa permite o acesso às bolsas do CsF (**participante: o inglês; processo material: oferta mais oportunidades e opções de bolsas**), a fala do Ministro da Educação evidencia a presença da ideologia instrumentalista de modo a expressar como o inglês se revela não somente em uma ferramenta para comunicação, mas se converte, também, em benefício econômico e em possibilidades de inserção para os estudantes no âmbito da internacionalização.

A caracterização do inglês como um instrumento que viabiliza a internacionalização, também se faz presente em textos da esfera jornalística por meio de **metáforas** significativas:

EXCERTO 69 <Internas\\Esfera Jornalística\\Estadão\\10 Estudantes já podem se inscrever no programa Inglês sem Fronteiras>

A barreira do idioma é um dos motivos pelos quais os estudantes preferem Portugal a outros países. Conforme dados divulgados no fim de 2012, Portugal é o principal destino dos estudantes brasileiros de graduação bolsistas do Ciência sem Fronteiras. Do total de 12.193 alunos incluídos no programa, praticamente 20% optaram por cursar parte do ensino superior em uma instituição lusitana.

EXCERTO 70 <Internas\\Esfera Jornalística\\Folha de São Paulo\\7 Sem fronteiras>

A segunda notícia é lamentável. Uma das principais iniciativas de política externa deste governo é o Ciência sem Fronteiras, que financia a ida de 100 mil estudantes para universidades estrangeiras. Gente interessada até tem, mas muitos travam na barreira da língua.

Conforme notícias veiculadas na época da criação do IsF, a baixa proficiência em inglês dos estudantes brasileiros se colocou como uma dificuldade a ser enfrentada no processo de internacionalização das universidades. Tal situação é caracterizada nos excertos 69 e 70 por meio da **metáfora** que coloca a língua como “barreira”. Nesse sentido, observamos a orientação instrumentalista permeando as representações acerca do ensino de inglês no IsF, pois as atividades desenvolvidas pelo Programa visam à superação deste obstáculo que se coloca entre os candidatos e as bolsas no exterior. Logo, o ensino de inglês, nessa perspectiva, transforma a língua de barreira em instrumento. Nesse sentido, retomo a discussão já feita sobre a grande metáfora que orienta os Programas “sem fronteiras”, em paralelo à metáfora do idioma - ou a falta de conhecimento dele – como “barreira” a ser superada, pois ambas tendem a convergir no sentido exposto pela iniciativa federal no que tange à superação dos limites impostos pela (não)proficiência, especialmente em inglês.

Além de configurar-se em capital linguístico que se reverte em capital financeiro, especificamente no que se refere ao ensino do idioma, a ideologia instrumentalista do inglês, no âmbito da internacionalização, é evidenciada em relação à preparação para os testes de proficiência aos quais os cursos dos NuLi, inicialmente, se voltavam. O relato da coordenadora Sandra, no excerto 71, aborda a ênfase dada inicialmente aos cursos preparatórios para testes:

EXCERTO 71 <Internas\\Esfere Educacional\\transcrição1_Sandra_Se>

Na segunda-feira eles trabalham com análise de materiais didáticos. Essa é a especialidade da [...], então o que que ele faz? Eles pegam aqueles livros que usam, são vários dependendo do nível, e leva para mesa e ele discute questões de como é que eles utilizam aquele livro didático na sala de aula, que concepção de língua que tem ali por trás daquele livro didático, o que eles podem fazer para gente deixar de ser apenas um tecnicista e desenvolver questões de letramento crítico, por exemplo, que é uma coisa que em princípio, o Idioma sem Fronteiras não, pelo menos não se fala lá no grande grupo. Mas, a gente vem insistindo porque isso é uma questão importante. A gente não pode ter um NuLi só para atingir nível de proficiência. Tem muitas outras coisas importantes além de tirar uma boa pontuação no TOEFL, que são importantes.

Ao relatar que tipo de atividades formativas são desenvolvidas com os professores bolsistas em seu NuLi, a coordenadora evidencia a análise de materiais didáticos, sendo esta a especialidade de um de seus coordenadores pedagógicos. Os processos materiais (**pegam, usam, trabalham, utilizam, podem fazer**) destacam como o grupo de professores do seu NuLi, composto por coordenador pedagógico e bolsistas, atua

coletivamente na construção de sentidos acerca de princípios norteadores da prática pedagógica subjacentes aos livros didáticos adotados (**processo existencial: que concepção de língua tem ali por trás daquele livro didático**). A formação, neste contexto, parece assumir como relevantes aspectos relacionados à abordagem de ensino de línguas, de modo a indicar que os professores possuem autonomia para abandonar certa perspectiva (**processo relacional: deixar de ser apenas um tecnicista**), a fim de se orientar para aquela que consideram mais adequada (**processo material: desenvolver questões de letramento crítico**). O desenvolvimento local desta formação (**processo comportamental: a gente vem insistindo**) parece divergir das proposições do Núcleo Gestor do Programa (**processo verbal: não se fala; circunstâncias: lá no grande grupo**).

Ao afirmar que o NuLi deve desenvolver atividades relevantes para além da preparação para teste de proficiência (**processo existencial: A gente não pode ter um NuLi; circunstância: só ; processo material: para atingir nível de proficiência**), os comentários de Sandra indicam que a ideologia instrumentalista do inglês se coloca como forte influência no IsF, mas que esta pode ser resignificada, a fim de se expandir as finalidades a que o ensino de inglês pode se vincular. Ou seja, as reflexões de Sandra indicam as possibilidades de desconstrução da ideologia instrumentalista subjacente a ações do IsF.

O que podemos observar, então, é que as práticas locais dos NuLis apontam para a ampliação do foco do ensino de inglês desenvolvido em seus cursos. As contribuições da coordenadora Cláudia apontam para a diversificação dos cursos ofertados, conforme excerto 72:

EXCERTO 72 <Internas\\Esfera Educacional\\Entrevistas com coordenadores\\transcrição4_Cláudia_UFES>

(...)E a gente percebia isso mesmo. Que no começo, os alunos, eles eram aqueles alunos candidatos a participar de programas de intercâmbio. Depois a gente percebeu que isso foi bem no início. Depois isso mudou bastante, tanto que hoje o programa já tem a sua independência do próprio Ciência sem Fronteiras e o público, também, não é mais voltado especificamente, né? Os cursos não são especificamente para os alunos que vão viajar. Eles são cursos de inglês com propósitos específicos, mais para um público geral. Não mais só para intercâmbio. Então acho que surgiu assim para ajudar o Ciência sem Fronteiras porque o Ciência sem Fronteiras mostrou que o público brasileiro não tem o domínio, não tem a proficiência linguística que é necessária, mas depois ele foi criando pernas próprias.

Claudia destaca por meio do pretérito imperfeito (**percebia**) e perfeito (**percebeu**) e nos processos mentais e material (**mudou**) que os objetivos do IsF foram ressignificados em relação a sua proposição inicial (**circunstâncias: no começo, bem no início**). Para a coordenadora, os cursos ofertados pelo NuLi, atualmente, se caracterizam por finalidades específicas (**processo relacional: inglês com propósitos específicos; não mais só para intercâmbio**), mudanças que marcam metaforicamente a independência alcançada pelo IsF (**processo material: foi criando pernas próprias**).

No excerto 72, a coordenadora Cláudia se refere à abordagem que se orienta pelas necessidades particulares dos estudantes, principalmente com foco em contextos acadêmicos e profissionais (SWALES, 1985; VIAN JUNIOR, 1999). Comumente denominado pelo termo “inglês instrumental”, ou *English for Specific Purposes (ESP)*, trata-se de uma vertente concebida em oposição ao ensino de “inglês geral”, o qual se orienta pelo chamado “*TENOR- the teaching of English for No Obvious Reason*” (ABBOT, 1978), ou seja, ensino de inglês para nenhuma razão óbvia, em que não se identifica facilmente os propósitos da aprendizagem do idioma. Cursos voltados para propósitos específicos, tradicionalmente são elaborados visando temas, tópicos, vocabulários que se relacionam com áreas particulares do conhecimento, profissões ou ramos de atividade, podendo também ser segmentados nas diferentes habilidades linguísticas (STREVENS, 1988; VIAN JUNIOR, 1999).

Em artigo publicado sobre sua experiência no IsF, a coordenadora Cláudia, juntamente com colaboradoras (KAWACHI-FURLAN; DELLA ROSA; AUGUSTO-NAVARRO, 2016), trata especificamente do inglês para propósitos acadêmicos (IPA). A partir das contribuições de estudiosos da área (FLOWERDEW; PEACKOCK, 2001; HYLAND, 2006; JORDAN, 2012), as autoras definem IPA como ensino do idioma com vistas a estudos e pesquisas na língua-alvo. As autoras defendem que tal abordagem seria adequada aos cursos do IsF, uma vez que estes visam preparar os alunos para participação em uma comunidade específica, a comunidade acadêmica internacional, por meio de gêneros textuais que compõem as suas práticas.

Além dos apontamentos de Cláudia, podemos observar que o rol de cursos ofertados pelos NuLis também é marcado pela abordagem voltada para fins específicos, conforme podemos observar nos excertos das ementas abaixo:

EXCERTO 73 <Internas\\Esfera Educacional\\Ofertas de Cursos\\OFERTA DE CURSOS U_Norte>
Estratégias de Leitura e Escrita em Inglês Acadêmico: Desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos com uma linguagem acadêmica em Inglês.
EXCERTO 74 <Internas\\Esfera Educacional\\Ofertas de Cursos\\OFERTA DE CURSOS UFCG>
Nome do Curso: Desenvolvimento de leitura e escrita em língua inglesa para fins acadêmicos Ementa: Desenvolvimento integrado das habilidades de leitura e escrita. Estratégias de leitura com foco em gêneros textuais com conteúdo acadêmico. Aspectos linguísticos no processo de leitura e escrita. Escrita de parágrafos e pequenos textos para fins acadêmicos.
EXCERTO 75 <Internas\\Esfera Educacional\\Ofertas de Cursos\\OFERTA DE CURSOS UFES>
Curso: Apresentações Oraís em Língua Inglesa Ementa: O objetivo deste curso é explorar estratégias para apresentação de trabalhos eficazes em língua inglesa em congressos e seminários. Para tanto, serão apresentadas técnicas de abertura de apresentações, uso de slides, administração de perguntas e de tempo, e afins. O curso também foca na compreensão de uma apresentação oral, ou seja, como se tornar um interlocutor eficaz.
EXCERTO 76 <Internas\\Esfera Educacional\\Ofertas de Cursos\\OFERTA DE CURSOS Se>
Introdução ao Desenvolvimento de habilidades Acadêmicas: conversação e Compreensão auditiva em inglês.
EXCERTO 77 <Internas\\Esfera Educacional\\Ofertas de Cursos\\OFERTA DE CURSOS UNIVASF>
Nome do Curso: Inglês para viagens de estudo Ementa: Ao longo do curso, cada aluno vai planejar sua própria viagem de estudo ao exterior e praticar comunicar em inglês em diversas situações, inclusive na universidade, com professores e estudantes, nos restaurantes e hotéis e pedindo indicações. Através desse projeto de aprendizagem, os alunos vão praticar todas as quatro habilidades, aprender frases e vocabulário, e pesquisar sobre a cultura e os costumes dum lugar que gostariam visitar.

Os objetivos para os quais os cursos ofertados nos NuLis se orientam, podem ser identificados por **processos relacionais (para fins acadêmicos, acadêmico, para apresentação de trabalhos, para viagens de estudo)**, os quais apontam algumas das interpretações acerca de que áreas seriam identificadas como demandas dos estudantes universitários, no contexto da internacionalização do ensino superior. Importante ressaltar que, na diversificação de cursos que marca a transição de enfoque de preparatórios para testes para fins específicos, o que parece ainda predominar no ensino de inglês nos NuLis, é um alinhamento à ideologia instrumental do idioma, pois ambas as vertentes de aulas oferecidas expressam uma orientação utilitarista, ou seja, concebem o idioma como ferramenta para comunicação nas diversas práticas em contexto global, limitado às possibilidades de mobilidade engendradas pela internacionalização do ensino superior, não como aparato heurístico complexo que permite a compreensão e a interação entre diferentes culturas (SEARGEANT, 2009).

A este respeito, creio que as considerações de Sandra, no excerto 78, sejam pontuais para a compreensão dos potenciais escopos a serem adotados para o ensino de línguas no NuLi:

EEXCERTO 78 <Internas\\Esfera Educacional\\Entrevistas com coordenadores\\transcrição1_Sandra_Se>

Às vezes algumas são com mais ênfase na questão oral, outros têm curso mais na escrita. Mas todas nós procuramos desenvolver assim, todos os cursos são dados em inglês, todos desenvolvendo assim o maior número de habilidades possível. É apenas uma questão de ênfase. Sempre querendo desenvolver temas que sejam, sim, com vistas a exames de proficiência como o TOEFL, mas também para desenvolver, para preparar o aluno para vida acadêmica. São cursos de cunho acadêmico, digamos assim. Se pudesse definir especificamente. Às vezes mais numa habilidade do que noutra. Às vezes é mais na escrita, às vezes é mais na oral, mas, eu te mando uma lista, sim. Tá bom?

A coordenadora sintetiza que, embora com diferentes ênfases (**processos relacionais: na questão oral; na escrita; dados em inglês; com vistas a exames de proficiência como TOEFL**), o que todos os cursos têm em comum é o foco acadêmico (**processos relacionais: para vida acadêmica; de cunho acadêmico**), aspecto que nas considerações de Sandra diferem bastante da perspectiva apresentada por Claudia, por exemplo. Sandra ainda complementa:

EXCERTO 79 <Internas\\Esfera Educacional\\Entrevistas com coordenadores\\transcrição1_Sandra_Se>

Então, assim, dizer qual era o objetivo dele, o objetivo do programa está mudando também, porque uma coisa que é pra atender especificamente esses alunos do Idiomas sem Fronteiras. Hoje não, hoje nós temos pessoas que talvez nunca pisem fora do país, mas, entendem que importante dominar a língua estrangeira, então, eles nos procuram e a gente tenta ajudar, na medida do possível. Então, a gente está tentando, o objetivo é de ajudar as pessoas a dominarem uma língua do objetivo que elas têm, seja ele para ler um texto, seja ele para se desenvolver politicamente, seja ele para apresentar pôsteres em congressos científicos, acho que sim. Mas, assim, ele é bastante, esse objetivo é bastante dinâmico, não é uma coisa assim / E, eu gosto disso, eu gosto disso, eu acho que tem que ser assim mesmo.

O entendimento do que seja o ensino de inglês com viés acadêmico, expresso por Sandra, primeiramente expressa um sentido de internacionalização que não necessariamente se equaciona à mobilidade internacional (**participantes: pessoas; circunstâncias: talvez; processo material: nunca pisem fora do país**). Isto é, aprender inglês nessa perspectiva pode atender a diferentes objetivos que podem abranger, sim, a abordagem instrumental e utilitarista da língua com vistas ao contexto acadêmico (**processo mental: entendem que importante dominar a língua estrangeira; processos materiais: ler um texto, apresentar pôsteres em congressos científicos**), mas que potencialmente podem extrapolá-los, visando práticas que parecem ser mais amplas e complexas, não restritas à internacionalização das universidades (**processo comportamental: se desenvolver politicamente**).

A mudança de foco, de preparação para testes que visavam pontualmente servir de acesso ao Programa de mobilidade para objetivos mais abrangentes, também se destaca na fala da coordenadora Débora, no excerto 80:

EXCERTO 80 <Internas\\Esfera Educacional\\Entrevistas com coordenadores\\transcrição8_Débora_UFOP>

Os alunos, como eu te falei, no começo era objetivo específico de participar do programa Ciência sem Fronteiras. Mas já há bastante tempo, um ano, um ano e meio, mais que o objetivo deles é simplesmente desenvolver o inglês mesmo. Desenvolver a língua inglesa, sem objetivo específico de sair em intercâmbio.

Ao marcar a diferença entre a etapa inicial de implementação do IsF (circunstâncias: **no começo; processo relacional: era**), a coordenadora evidencia que o foco de preparação para elegibilidade ao CsF, não se coloca mais como central às atividades desenvolvidas pelo NuLi. Ao descrever o objetivo atual dos estudantes que frequentam os cursos ofertados (**processo relacional: o objetivo deles é**), Débora aponta para uma visão mais ampla da aprendizagem do idioma (**circunstância: simplesmente; processo material: desenvolver o inglês mesmo; desenvolver a língua inglesa**), de modo que seus interesses extrapolam a preparação para mobilidade (**processo relacional: sem objetivo específico; processo material: sair em intercâmbio**).

A coordenadora Débora exemplifica, em seu relato, como os cursos de seu NuLi buscam abarcar propósitos que possam extrapolar a visão instrumentalista do idioma:

EXCERTO 81 <Internas\\Esfera Educacional\\Entrevistas com coordenadores\\transcrição8_Débora_UFOP>

Então por exemplo, nos fizemos cursos de curta duração, de 16 horas, dois cursos que nós oferecemos de... é “Conhecendo Ouro Preto”. Então conhecendo a cidade de Ouro Preto em inglês. O curso foi um sucesso. Nós tivemos assim... 70 alunos em lista de espera. E foi realmente muito, muito interessante. Fazer todo este trabalho de sair, conhecer, pesquisar a história do lugar. Então eles adoraram, que os alunos não são de Ouro Preto, eles vêm de diversas partes do Brasil. Então eles amaram conhecer a cidade e fazer todo este trabalho, todo este conhecimento em língua inglesa. Então eles se sentiram muito bem que os ETAs ajudaram, passearam, então a gente andando pelas ruas de Ouro Preto conversando em inglês e conhecendo mais a nossa cultura. Foi realmente muito interessante.

No excerto 81, Débora discorre sobre o curso nomeado “Conhecendo Ouro Preto” que visava à aprendizagem em língua inglesa (**processo relacional: em inglês**), por meio de atividades que exploraram espaços e a cultura da cidade, para além da sala de aula (**processo material: sair, andando, passearam; processo mental: conhecer, pesquisar;**

processo oral: conversando). A coordenadora relata avaliações positivas, tanto de sua parte (**muito interessante**), quanto de sua percepção em relação aos estudantes (**processos mentais: adoraram, amaram; processo comportamental: se sentiram muito bem**).

As diferentes apropriações locais da PL, engendrada pelo IsF, destacam alguns aspectos relevantes. Primeiramente, a ênfase na preparação para os testes aponta para a sobreposição da ideologia instrumentalista com a ideologia da língua padrão, no âmbito do IsF. Isso porque, ao enfatizar a preparação dos estudantes para testes que aferem nível de proficiência, as ações desenvolvidas tendem a conceber o inglês como instrumento, e, como tal, a língua pode ser avaliada e modificada para que as tarefas para as quais é utilizada possam ser melhor desenvolvidas (ROBICHAUD; DE SCHUTTER, 2012). Tal capital linguístico a ser desenvolvido deve ser adequado aos moldes estabelecidos por mecanismos de avaliação de padrão linguístico, como os testes de proficiência requeridos para mobilidade na internacionalização. Por outro lado, no que se refere às atualizações do IsF em que se questiona a (não)centralidade dos cursos preparatório nos cursos ofertados pelos NuLis, as ponderações das coordenadoras revelam que as práticas locais podem se manifestar em interpretações que não se limitam à perspectiva exclusivamente instrumental do ensino de inglês.

Outro aspecto que parece permear os textos que materializam a PL, diz respeito ao uso do inglês no ensino superior, em países em que o idioma não é primeira língua, conforme os excertos 82 e 83 da esfera jornalística evidenciam:

<p>EXCERTO 82 <Internas\\Esfera Jornalística\\Estadão\\11 Não é verdade que estudantes brasileiros tenham dificuldade com língua estrangeira, diz Mercadante></p>
<p>Embora seja comum em Portugal haver cursos integralmente em inglês (mesmo na graduação), na maioria das universidades portuguesas onde estão inscritos os alunos do CsF não há testes de avaliação para língua estrangeira.</p>
<p>EXCERTO 83 <Internas\\Esfera Jornalística\\Folha de São Paulo\\1 Inglês ruim faz aluno brasileiro perder bolsa em universidade top></p>
<p>Além dos locais que falam inglês, o idioma também é usado em cursos de países como Holanda, Bélgica e China.</p>

O excerto 82 destaca a utilização do inglês em universidades portuguesas por meio de processos relacionais (**em inglês**) e ênfase nas circunstâncias (**integralmente**). Já no excerto 83, a matéria jornalística aponta que o uso do idioma não é exclusivo de universidades em países onde o inglês seria a primeira língua (**circunstâncias: Além dos locais; processo verbal: falam inglês**), de modo a listar nações que também adotam a língua

inglesa em seus cursos universitários (**participante: o idioma; processo material: é usado; circunstâncias: em cursos de países como Holanda, Bélgica e China**). Tais evidências apontam para o uso do inglês como meio de instrução (IMI), definido como “o uso da língua inglesa para ensinar matérias em países ou jurisdições onde a primeira língua (L1) da maioria da população não é o inglês” ¹¹⁹ (DEARDEN, 2014, p.2), estratégia amplamente adotada por universidades, ao redor do mundo, como forma de atrair estudantes internacionais, dentre outros objetivos.

No que tange à utilização desta estratégia por universidades brasileiras, as falas dos coordenadores dos NuLis evidenciam aspirações e planos de suas instituições, de modo relacionado às ações de internacionalização, como por exemplo, no relato de Débora no, excerto 84:

EXCERTO 84 <Internas\\Esfera Educacional\\Entrevistas com coordenadores\\transcrição8_Débora_UFOP>

É ... estamos também desenvolvendo a possibilidade de outros departamentos, que não seja o de Letras também, ofereçam algumas disciplinas na graduação ou na pós-graduação em língua inglesa. Então já foi feito um levantamento de quais professores se interessariam. No primeiro momento, o interesse do professor em oferecer uma disciplina em língua inglesa. A procura, a aceitação dos professores foi até bastante positiva, foram mais professores que a gente imaginava. Então em seguida, agora vem um outro passo que é a gente sentar e realmente tentar organizar algumas disciplinas mais abrangentes que serão mais interessantes pra gente poder oferecer um currículo misto, uma coisa assim, que alunos de diversas áreas poderiam fazer essas disciplinas.

Relatos como o da coordenadora Débora apontam para a adoção de práticas que favoreçam o IMI nas universidades federais. A coordenadora discorre sobre iniciativas visando à internacionalização na sua instituição, que, de modo geral, buscam extrapolar o uso do inglês para além dos cursos de Letras (**participante: outros departamentos; processo material: ofereçam algumas disciplinas na graduação ou na pós-graduação; circunstâncias: em língua inglesa**). Débora avalia positivamente a reação dos professores diante desta proposta, sendo que sua universidade parece já se voltar para o planejamento destas ações (**processos materiais: sentar; organizar; poder oferecer**) em prol da internacionalização (**participantes: alunos de diversas áreas; processo material: poderiam fazer**).

¹¹⁹ “The use of the English language to teach academic subjects in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the population is not English.”

É preciso destacar que adoção do IMI no ensino superior brasileiro, não necessariamente deriva das atividades implementadas pelo IsF. Relatos como de Débora tratam do planejamento da internacionalização feito nas universidades de maneira ampla. Entretanto, a aderência a estratégias como a utilização do IMI, apregoa o uso do inglês com propósitos pragmáticos, o que expressa aspectos benéficos e neutros da expansão do idioma, o que se vincula à ideologia instrumental da língua. Considerando que o IsF compõe o conjunto de ações de internacionalização das universidades, e que os NuLis também podem oferecer cursos voltados para a qualificação dos docentes universitários, relatos como este posicionam as representações relativas ao inglês que circulam e se reforçam no âmbito da internacionalização, as quais reverberam no ensino superior brasileiro, e por consequência, nos cursos de Letras-Inglês e na formação de professores.

O relato da coordenadora Débora, no excerto 84, indica que a área de Letras já utiliza o IMI (**processo existencial: Que não seja só o de Letras**), portanto caberia aos demais departamentos da universidade aderirem a esta tendência. Nesse sentido, somos levados a refletir sobre os entendimentos acerca da adoção desta estratégia. Um estudo realizado em parceria entre o British Council e a FAUBAI (Fórum Assessorias de Universidades Brasileiras Assuntos Internacionais, mais conhecida como Associação Brasileira de Educação Internacional), publicado em 2016, visa compilar informações sobre o uso de IMI, nas instituições de ensino superior brasileiras. Dentre os dados apresentados, observa-se, por exemplo, que figuram na listagem dos cursos que utilizam IMI as disciplinas que compõem o currículo das licenciaturas em Letras - Inglês, as quais são voltadas, prioritariamente, ao ensino da língua para futuros professores do idioma, ou aos estudos linguísticos e literários, concebidos para a formação de professores ou bacharéis nestas áreas, no Brasil. Diante de tais evidências, creio serem adequados os seguintes questionamentos: seriam estes cursos realmente concebidos com vistas ao processo de internacionalização ou eles simplesmente adotam IMI? A adoção do IMI seria sinônima à internacionalização?

Diante deste contexto, pode-se observar que a ênfase em estratégias que fomentam a adoção do inglês no processo de internacionalização tende a caracterizar o idioma como metonímia deste processo (KNIGHT, 2011; DE WIT, 2014). Nesse sentido, a propagação de cursos em IMI que se alinham à ideologia instrumentalista, de modo a corroborar outra construção ideológica, esta especificamente atrelada à internacionalização.

A “*Anglicização*” ou “*Englishization*”, nos termos de Kirkpatrick (2011), concebe a adoção do inglês como sinônimo de internacionalização, sendo que atividades que se voltam para a sua difusão tornam-se prioridade, em detrimento da vasta gama de ações que caracterizam o processo. A aderência a práticas como IMI podem resultar em representações em que o inglês figura não como parte do processo, mas como um fim em que a internacionalização esteja contemplada (KARAKAS, 2014).

Considerando as análises apresentadas, creio ser relevante refletirmos sobre as implicações das tendências de alinhamento do IsF à ideologia instrumentalista. Segundo Canagarajah (2013), a orientação instrumentalista no ensino de idiomas tende a tomar o inglês como um instrumento neutro ou apolítico que pode ser empregado para alcançar o progresso, de modo a favorecer um sistema de dominação e exploração econômica, política, cultural e educacional exercida pelos países anglófonos centrais. Isto é, para o autor, tais práticas convergem em prol da ideologia do imperialismo linguístico. Face às colocações de Canagarajah (2013), Finardi e Porcino (2015, p. 109) apresentam ressalvas, pois acreditam que “um perigo maior reside na falta de ensino de inglês, seja ele político ou não, instrumental ou não, no atual contexto global, na medida em que essa falta aumenta a lacuna entre os que têm acesso à informação global”.

Diante destes diferentes posicionamentos, argumento pelo cuidado em relação ao entendimento de quais acessos e benefícios o ensino de inglês, no âmbito do IsF, tem possibilitado, de fato, aos estudantes brasileiros, pois a ênfase em cursos de curta duração nos NuLi - que contemplam carga horária máxima de 64 horas -, na aplicação de testes e no desenvolvimento de habilidades isoladas, tendem a ignorar que a aprendizagem de línguas se constitui num longo e complexo processo.

Não há consenso sobre quanto tempo seria necessário para um aprendiz se tornar proficiente em inglês. Entretanto, alguns estudos empíricos, especialmente realizados com crianças imigrantes em ambiente escolar, apontam para algumas evidências. A pesquisa de Collier (1995) indica que crianças consideradas de contextos privilegiados, demoram de 4 a 12 anos para poder desenvolver proficiência acadêmica suficiente para competir, de modo bem sucedido, com falantes nativos. Já o estudo de Hakuta, Butler e Witt (2000) informa que estudantes podem levar de 3 a 5 anos para desenvolver proficiência oral, e de 4 a 7 anos para desenvolver proficiência acadêmica em inglês. Por mais que sejam estudos oriundos de contextos muito distintos do analisado nesta tese, considero que, especialmente na ausência

de investigações que contemplem as características do alunado brasileiro, ambas as pesquisas nos oferecem subsídios para reflexão acerca da elaboração de políticas linguísticas para o ensino de inglês no Brasil.

Tendo em vistas as análises apresentadas nessa seção, é possível afirmar que a **ideologia instrumentalista** do inglês emerge no IsF por meio de contradições que

- tendem a corroborar esta ideologia devido a caracterizações do Programa que o colocam a serviço da internacionalização, na medida em que o ensino de inglês é inicialmente valorizado em decorrência das oportunidades de intercâmbio criadas pelo CsF;
- alinham-se a esta ideologia em práticas de ensino centradas em abordagens voltadas a propósitos específicos – seja em cursos preparatórios para testes ou em aulas com fins acadêmicos/profissionais específicos - em oposição a concepções mais amplas que abarquem a complexidade inerente aos usos do inglês na contemporaneidade;
- relacionam-se à ideologia da língua padrão, pois a ênfase inicial do Programa em ofertas de cursos preparatórios para testes de proficiência, tende a endossar nas práticas atuais do IsF, a promoção do inglês como um capital linguístico que deve ser aprimorado com vistas à variedade padrão socialmente privilegiada;
- inclinam-se à “Anglicização” ao privilegiar ações que fomentem a adoção da língua inglesa no âmbito da internacionalização, em detrimento da vasta gama de atividades que compõem o processo;
- ao conceberem o inglês como um instrumento, favorecem práticas que tomam o idioma em uma perspectiva neutra ou apolítica, de modo a convergir em prol da ideologia do imperialismo linguístico, o que incide em um sistema de dominação e exploração exercida pelos países anglófonos centrais;
- podem criar possibilidades de questionamento desta ideologia por meio das práticas locais que são engendradas pelas equipes dos diferentes NuLis que concebem o inglês e seu ensino de modo mais amplo que a visão instrumentalista do idioma.

4.2.5 Ideologia do Inglês como Língua Global

A “**ideologia do inglês como língua global**” fundamenta-se em duas premissas fundamentais: a) a língua inglesa tem se difundido amplamente ao redor do mundo. Estimativas indicam que cerca de 1,500 milhões de pessoas falam inglês, dos quais somente 375 milhões seriam falantes nativos¹²⁰; b) No amplo contexto da globalização, seria desejável o compartilhamento de uma única língua que possibilitasse a comunicação livre entre as pessoas, para os mais diferentes propósitos, sejam eles acadêmicos, comerciais ou pessoais (CRYSTAL, 2003; SEARGEANT, 2009). Nesta perspectiva, a adjetivação inclusiva “global” enfatiza uma concepção homogeneizante e universalizante do idioma que, ideologicamente, tende a apagar as hibridizações emergentes do processo de desterritorialização do inglês.

Tendo em vista a caracterização da ideologia do inglês como língua global, é possível reconhecer que ela se vincula a pressupostos da **ideologia monolíngue**. A ideologia monolíngue concebe que as línguas têm demarcações claras, constituindo-se, especialmente, em relação a nações (GAL, 2006). Esta construção ideológica é identificada principalmente em estudos que destacam a homogeneidade linguística (BLACKLEDGE, 2000), representada na adoção de línguas oficiais (PINTO, 2014).

No que tange à língua inglesa e sua desterritorialização, conforme argumenta Canagarajah (2013), apesar da existência de diferentes zonas de contato que se criam a partir da difusão do inglês, o que parece prevalecer, ainda, é a orientação monolíngue na concepção que se possui sobre língua, de modo que os idiomas são concebidos como um sistema de normas compartilhadas em diferentes níveis, nos âmbitos nacional, regional e internacional. Portanto, se originariamente a perspectiva monolíngue estava atrelada ao sentido de unidade e de identidade de uma nação, na atualidade, com o advento da economia neoliberal e do modelo de Estado pós-westfaliano¹²¹, a dimensão homogênea expressa pela difusão do inglês que se concebe como língua única, se constitui e

¹²⁰ Estimativas apresentadas pelo portal da Statista Inc., empresa online de dados estatísticos mundiais. Disponível em <https://www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide/>. Acesso em 05/06/2017.

¹²¹ Segundo Rizvi e Lingard (2010), o modelo westfaliano constitui-se pela soberania do Estado, de modo que o modelo pós-westfaliano requer mudanças nas atribuições deste Estado que crescentemente se insere nas redes de fluxos globais.

se coloca a serviço dos mais diferentes fluxos globais realizados pelas diversas redes institucionais que se articulam na contemporaneidade.

Considerando tais pressupostos, é possível reconhecer que a ideologia monolíngue informa a ideologia do inglês como língua global na realização do IsF, por meio de duas perspectivas. Primeiramente, por estratégias que tendem a promover a sua hegemonia no processo de internacionalização, o que acaba por relegar aos demais idiomas papéis de coadjuvantes; e, de modo complementar, por encaminhamentos que concebem o idioma de maneira homogênea, o que leva ao apagamento das diferentes variedades e hibridismos do inglês, resultantes de sua desterritorialização.

No que tange à predominância do inglês no escopo de suas ações, a realização do IsF parece corroborar a “prescrição universal ideológica pela assimilação linguística do inglês” a qual “tem avançado como um meio singular de se alcançar diferentes objetivos” (WILEY, 2000, p. 67). Como evidência do predomínio da promoção da língua inglesa no âmbito do IsF, a partir dos conjuntos de textos das três esferas que compõem os dados deste estudo, temos a nuvem de palavras mais frequentes, elaborada pela busca no NVivo11. A imagem abaixo indica que “inglês” (633 vezes) seria o segundo vocábulo com maior ocorrência, sendo “programa” (651 vezes) o primeiro e “alunos” o terceiro (585 vezes):

Figura 5- Nuvem de palavras mais frequentes nos conjuntos de textos



Fonte: A própria autora.

A predominância do inglês no âmbito da internacionalização parece ser difundida e corroborada por políticas adotadas por diferentes países latino-americanos¹²², aspecto que se coaduna com as representações do coordenador Henrique, acerca da compatibilidade da região com a ênfase no idioma no IsF, conforme o excerto 85 indica:

EXCERTO 85 <Internas\\Esfera Educacional\\Entrevistas com coordenadores\\transcrição2_Henrique_UNILA>

Então, a Unila, ela uma vocação latinoamericanista, então ela já nasce com essa vocação internacional voltada para as Américas, principalmente a América Latina, o que não impede a influência do inglês né, nesse meio. Não quer dizer que porque a Unila tem essa vocação latinoamericanista que nós não tenhamos, não podemos ter o inglês. Até a gente tem que ter, porque o conhecimento é produzido e muito na língua inglesa. A gente tem que valorizar a língua inglesa também como os outros idiomas.

No excerto 85, Henrique oscila entre dois tipos de modalidade para indicar a possibilidade e a necessidade de se aprender inglês na região. Na modalidade **epistêmica**, construída na forma de negação, Henrique indica que é possível ter a presença do inglês nos cursos da Unila (**não quer dizer que ... não podemos ter o inglês**). Isto é, mesmo com a predominância do espanhol e do português na região, para o coordenador a difusão do inglês coloca-se como uma situação possível (comprometimento de nível mediano), no âmbito do ensino superior, na América Latina. Já por meio da modalidade **deôntica**, o coordenador enfatiza sua representação acerca da necessidade de se aprender inglês neste contexto (Até a gente **tem que ter**; A gente **tem que valorizar** a língua inglesa). Desse modo, inferimos que, de acordo com Henrique, a realidade de seu contexto não apenas pode contemplar o ensino de inglês que, por meio da modalidade epistêmica, se apresenta como uma possibilidade, mas que o inglês é sim tomado como uma necessidade, conforme suas afirmações destacam, duas vezes, com a modalidade deôntica.

As representações acerca da necessidade do inglês, na América Latina, parecem ser justificadas quando tomamos como referência indicadores internacionais de conhecimento do idioma, como por exemplo, o relatório anual do EF¹²³, o qual, a partir de metodologia própria, indica que o perfil regional é prioritariamente de baixa proficiência

¹²² Podemos tomar como exemplos os programas “Inglés Abre Puertas”, no Chile, e o “Costa Rica Multilíngue”, que assim como o IsF, demonstram os empenhos dos governos locais no aprimoramento linguístico da população, o que aponta para o alinhamento da região com a ideologia do inglês como língua global. Informações sobre o programa chileno disponíveis em <http://www.ingles.mineduc.cl/>. Acesso em 07/12/2015. Informações sobre o programa costarricense disponíveis em <http://www.crmultilingue.org/>. Acesso em 07/12/2015.

¹²³ Disponível em http://mediaefcomstatic-2681.kxcdn.com/_~/media/centraleftcom/epi/downloads/full-reports/v6/ef-epi-2016-portuguese.pdf. Acesso em 13/02/2017.

linguística em inglês, sendo que o Brasil ocupa a 5ª posição do ranking que conta com 14 países. Ao justificar a necessidade do idioma (**processo material: porque o conhecimento é produzido; circunstâncias: e muito na língua inglesa**), o coordenador evidencia a importância que o inglês assume em função do que pode ser feito por meio do seu uso, aspecto que aponta para a sobreposição ideológica, entre a perspectiva do inglês global e a ideologia instrumentalista (ver seção 4.2.4), no que tange à valorização da utilidade do idioma na internacionalização. O alinhamento entre estas duas ideologias, observada neste excerto, decorre principalmente de práticas que orientam o processo de internacionalização, tais como rankings que classificam as melhores universidades do mundo e que tomam como um de seus critérios a visibilidade das publicações científicas destas instituições, procedimento que contempla, prioritariamente, o levantamento de revistas científicas publicadas em língua inglesa (DELGADO-MÁRQUES; HURTADO-TORRES; BONDAR, 2011; HAMEL, 2007).

O relato da coordenadora Maria situa o posicionamento do inglês em relação aos demais idiomas no âmbito do IsF, no excerto 86:

EXCERTO 86 <Internas\\Esfera Educacional\\Entrevistas com coordenadores\\transcrição6_Maria_NE>

Eu acho extremamente positivo até um monolingüismo bilíngue, né? As pessoas quando falam em segunda língua sempre falam apenas em inglês. Língua estrangeira, inglês. Então é importante haver uma abertura para os outros idiomas também.

As considerações da coordenadora Maria acerca das línguas no âmbito da internacionalização apontam para a existência de um monolingüismo que se define, contraditoriamente, em processo relacional como bilíngue, o que Maria parece avaliar em certa medida (**circunstância: até**) de modo favorável (**extremamente positivo**). Tal comentário se dá pela constatação de que a segunda língua e língua estrangeira – no contexto brasileiro – se equacionam ao inglês (**processo verbal: falam; circunstância: apenas**), cenário este que é apresentado por meio da generalização dos atores responsáveis por estas condições (**participantes: as pessoas**). Isto é, conforme os apontamentos de Maria, pode-se dizer que a naturalização do inglês como sinônimo de segunda língua ou língua estrangeira se dá de modo ideologicamente difuso na sociedade brasileira e que essa

condição se coloca como algo avaliado positivamente por ela¹²⁴.

No excerto 86, a coordenadora problematiza esta situação em prol da inserção de outros idiomas no Programa, de modo a indicar, por meio da **modalidade deôntica (é importante haver uma abertura)**, de que forma, a partir de seu ponto de vista, deveria se dar o questionamento da primazia do inglês e a possibilidade de inserção de outros idiomas. Apesar de indicar apoio à ampliação do escopo do IsF, há dois aspectos relevantes sobre os apontamentos de Maria: primeiramente, a coordenadora não identifica qual(is) outro(s) idioma(s) poderiam ser contemplados como segunda língua ou língua estrangeira, isto é, sem essa nomeação parece que esta definição seja pouco relevante¹²⁵; além disso, ao não se colocar como sujeito da sentença e optar pela terceira pessoa do singular para enunciar a importância da abertura para os demais idiomas¹²⁶, a coordenadora tende, discursivamente, a apresentar um baixo comprometimento com o que diz¹²⁷. Ou seja, podemos inferir que a inclusão de outras línguas que poderia figurar como desafiadoras da hegemonia do inglês como língua global no Programa, não emerge como uma prioridade nas considerações da coordenadora.

Todavia, no que tange aos potenciais questionamentos da ideologia do inglês como língua global relacionada ao monopólio do idioma no IsF, nos relatos dos coordenadores de NuLis é possível observar, juntamente ao reconhecimento da necessidade ou da utilidade do inglês no âmbito da internacionalização, a problematização de sua predominância. A exemplo disso, temos o ponto de vista de Fúlvio, no excerto 87:

EXCERTO 87 <Internas\\Esfera Educacional\\Entrevistas com coordenadores\\transcrição3_Fúlvio_UNIVASF>

Então eu acho que é importante, o inglês pode e deve ser o carro chefe por um tempo. Mas é importante que tenham outros idiomas envolvidos porque nem só de inglês viverá o homem. Tem que ter outros idiomas.

¹²⁴ Em seu retorno às análises, a coordenadora Maria afirmou: “Não leria a afirmação como um indício de que a naturalização do inglês seja avaliada como algo positivo. Há uma constatação de que, de um modo geral, as pessoas pensam de imediato no inglês ao pensarem na primeira língua estrangeira a ser estudada.”

¹²⁵ Em seu retorno às análises, a coordenadora Maria afirmou: “Isso pode também indicar que quaisquer outros idiomas podem ser contemplados. A nomeação de um ou dois idiomas poderia significar a exclusão de outros. Por isso a opção de não nomeá-los.”

¹²⁶ Em seu retorno às análises, a coordenadora Maria afirmou: “Em meus textos ou falas, há um predomínio da terceira pessoa.”

¹²⁷ Em seu retorno às análises, a coordenadora Maria afirmou: “Não é baixo comprometimento. A questão é o local de fala da coordenadora e o contexto. O IsF tinha acabado de se tornar Idiomas sem Fronteiras na época e a coordenadora é da área de inglês.”

Primeiramente a avaliação do coordenador Fúlvio (**eu acho que é importante**) indica sua observância acerca do predomínio do inglês, sendo que a **modalização epistêmica** aponta para as possibilidades (**pode**) e a **deôntica** indica as necessidades (**deve**) em relação ao inglês no IsF, o qual é definido metaforicamente em termos de seu destaque como “**carro chefe**” do Programa. A seguir, a partícula adversativa (**mas**) introduz as problematizações de Fúlvio sobre esse cenário. As modalizações deônticas (**é importante, tem que ter**) que se seguem, evidenciam que o coordenador reconhece outros idiomas como potenciais necessidades do Programa Federal. Para questionar a exclusividade do inglês no IsF, o coordenador recorre a uma metáfora bíblica, comparando a língua inglesa ao pão¹²⁸ (**nem só de inglês viverá o homem**). Ou seja, por mais que o inglês possa se colocar no contexto da internacionalização como algo tão essencial quanto o pão seria para a alimentação dos seres humanos, Fúlvio problematiza a ideologia do inglês global que sustenta a predominância da língua inglesa em detrimento da inclusão de outros idiomas no IsF.

Dentre outras demandas, a inclusão de diferentes idiomas no IsF emergiu de distintas maneiras, o que na dinâmica da PL culminou na ampliação do Programa a partir da portaria de novembro de 2014, conforme excerto 88:

EXCERTO 88 <Internas\\Esfera Legal\\6_Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras>

Art. 1o Fica instituído o Programa Idiomas sem Fronteiras com o objetivo de propiciar a formação e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas - IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa.

No que tange à PL como texto e discurso, a renomeação do Programa, com a substituição de “**inglês**” por “**idiomas**” destaca, em primeiro plano, o comprometimento governamental com uma agenda que reconhece a diversidade linguística (DE VARENNES, 2012) que a internacionalização pode abarcar. Na reedição do IsF, a capacitação define-se em **processos relacionais**, primeiramente voltado a idiomas, em seguida com destaque aos estrangeiros em língua portuguesa. Nesse sentido, observamos que discursivamente os textos da esfera legal expressam de que modo a realidade se define para o Programa. Ou

128 Na Bíblia Sagrada, no livro de Mateus, capítulo 4, relata-se a passagem em que Jesus foi conduzido ao deserto para ser tentado pelo diabo. Tendo jejuado por 40 dias e 40 noites, Jesus é desafiado por seu inimigo a transformar pedras em pães. No versículo 4, a resposta de Jesus é: “Está escrito: Nem só de pão viverá o homem, mas de toda a palavra que sai da boca de Deus.” Fonte <https://www.biblionline.com.br/>. Acesso em 10/07/2017.

seja, a substituição de uma língua como participante exclusivo no grupo nominal para um termo mais abrangente que potencialmente contemple a diversidade linguística, aponta para possibilidades de se desafiar a primazia da ideologia do inglês como língua global no âmbito do IsF. A este respeito, no excerto 89, a coordenadora Débora pontua:

EXCERTO 89 <Internas\\Esfera Educacional\\Entrevistas com coordenadores\\transcrição8_Débora_UFOP>

Olha, o nosso curso, o curso de Letras, ele tem habilitação só em inglês e em língua portuguesa. Então mudou de inglês para idiomas, mas na realidade não fez muita diferença, porque não vai existir a possibilidade, por exemplo, de nós termos cursos de outras línguas, como o francês, o espanhol, porque nós não temos habilitação aqui. Agora existe a possibilidade de nós termos o Português sem Fronteiras, o curso de português para estrangeiros que já funciona aqui na... o curso de extensão, o centro de extensão, sou eu inclusive que coordeno e... agora a grande expectativa nossa de... esse curso de português pra estrangeiro venha a fazer parte do Idiomas sem Fronteiras. Então, mas no momento, a única mudança foi só o nome mesmo, passou de inglês para idiomas.

O relato da coordenadora destaca que, em seu contexto de atuação, a reformulação do Programa tende a alterar pouco sua realidade (**processo material: não fez muita diferença; foi só o nome mesmo**). Isso porque, a ampliação do escopo do IsF parece estar condicionada às habilitações em Letras ofertadas pela universidade em que o NuLi se situa (**processo existencial: tem habilitação só em inglês e em língua portuguesa**), portanto, demais idiomas não seriam contemplados em sua instituição (**processo existencial: não vai existir**). A ampliação do IsF para o contexto de Débora parece incidir somente na inclusão da língua portuguesa para estrangeiros (**modalidade epistêmica: existe a possibilidade; processo existencial: de nós termos o Português sem Fronteiras**), pois tanto a habilitação em português, quanto as ações locais já existentes para este idioma (**processo material: o curso de português para estrangeiros que já funciona aqui**), permitiriam esta expansão da oferta de cursos de seu NuLi. Isto é, apesar de apontar significativamente para mudanças no que tange às representações expressas nos discursos que circulam inicialmente na esfera legal, a mudança de inglês para idiomas não incide, diretamente, em mudanças na realidade dos contextos de prática da PL.

Nesse sentido, observamos que, apesar de figurar como uma alteração bastante abrangente, a ampliação do IsF de fato se condiciona às possibilidades locais para a inclusão de demais idiomas. Podemos compreender que a PL, em sua oficialidade, ao inserir outros idiomas, se reconfigura a fim de fomentar práticas que poderiam desafiar a ideologia do inglês como língua global - a qual sinaliza a sua predominância no Programa; entretanto,

estas redefinições não necessariamente tomam como ponto de partida as condições locais para ampliação deste escopo (MARTIN, 2007)¹²⁹. A este respeito é preciso reconhecer que, apesar de apontar para um horizonte de possibilidades, a proposição de políticas não necessariamente incide na imediata criação de condições estruturais que garantam o pronto êxito de todo o conjunto de suas proposições. Entretanto, mesmo que em condições distante das ideais, a inclusão de outras línguas na reformulação do IsF tem o mérito de configurar-se como um primeiro passo para oferta multilíngue nos Nuclis.

Já no que se refere à homogeneidade do inglês como língua global no contexto de realização do IsF, nota-se que, em todo conjunto de textos relativos à iniciativa, há a proeminência do uso de artigo definido (**o, a**) nas menções ao idioma. Tal marca evidencia a pressuposição de que o inglês se configura como uma língua única. Ou seja, o sentido expresso por estas escolhas lexicais indica proposições que são tomadas pelos produtores dos textos como já estabelecidas ou dadas. No caso das representações acerca do inglês no âmbito do Programa, a recorrência de expressões como “a língua inglesa” indicam normalizações, ou seja, o consenso de que as línguas sejam concebidas de acordo com uma orientação monolíngue. A recorrência deste aspecto nos textos analisados marca o potencial ideológico expresso pela intertextualidade na realização da política no que tange a esta representação (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; RAMALHO; RESENDE, 2011).

O relato da coordenadora Joana no excerto 90, é sintomático do modo como a diversidade e a heterogeneidade decorrente da difusão do idioma tendem a não ser considerados na dinâmica do IsF :

EXCERTO 90 <Internas\\Esfera Educacional\\Entrevistas com coordenadores\\transcrição10_Joana_N> ¹³⁰
<p>T150 Taisa: Entendi, eu queria que você falasse, Joana, se você observa que a diversidade linguística do inglês é considerada dentro do IsF e no ensino dentro do Nucli</p> <p>T151 Joana: Se a diversidade é considerada?</p> <p>T152 Taisa: é</p> <p>T153 Joana: Olha, eu não observo uma relação não. Se é considerado, isso não veio à tona. Da minha parte eu não observei.</p>

¹²⁹ As reflexões de Martin (2007) abordam a inclusão de línguas minoritárias em PLs de países centrais anglófonos (KACHRU, 1989). Apesar de tratar de um contexto distinto do brasileiro, o qual centra-se na questão das línguas no âmbito da internacionalização, creio que suas considerações sobre os efeitos primordialmente retóricos da inserção de idiomas em políticas governamentais sejam relevantes para este estudo.

¹³⁰ Em seu retorno às análises, a coordenadora Joana apontou: “Era isso o que eu pensava à época em relação à diversidade linguística nas aulas do IsF.” Tal comentário indica que, atualmente, Joana tenha transformado sua percepção sobre o assunto.

Ao ser questionada acerca da diversidade da língua inglesa no IsF, a coordenadora Joana relata não identificar esta questão no Programa (**processos mentais: não observo; não observei; processo material: não veio à tona**). O relato de Joana aponta para a presença da ideologia do inglês como língua global como possível norteadora da realização do IsF, principalmente devido ao potencial que as ideologias, de modo geral, têm para serem tomadas como senso-comum, como orientações, naturalizadas que somente prezam pelos avanços da sociedade, sem que haja a necessidade de se explorar perspectivas distintas (HOLBOROW, 2013).

O que parece prevalecer, então, no IsF é o entendimento de que o inglês, concebido em uma variedade homogênea, se legitima como uma espécie de “idioma oficial da internacionalização”, conforme podemos observar no excerto 91, por meio da fala do então ministro da educação Aloízio Mercadante:.

EXCERTO 91 Internas\\Esfera Jornalística\\Estadão\\1 A demagogia das cotas

"Se não tem proficiência em inglês, só posso mandar os alunos para Portugal", afirmou. O ministro alegou que o MEC está preparando o programa Inglês sem Fronteiras.

O pronunciamento de Mercadante, ator social que representa institucionalmente a voz governamental responsável pelo Programa, marca as **circunstâncias** de contingência (**só**) que se impõem diante da limitação de destinos que a proficiência somente em língua portuguesa representa para os estudantes, em oposição à proficiência em inglês, inferindo que o Programa poderia revelar mais opções aos bolsistas. A este respeito, é possível observar a contradição que se coloca entre Portugal e as universidades anglófonas.

O CsF não solicitava que os candidatos à mobilidade comprovassem proficiência em inglês quando Portugal era o destino¹³¹, como se as instituições daquele país não pudessem adotar o idioma nos cursos ofertados a estudantes internacionais. Já nos dias de hoje, tal possibilidade parece ser reconhecida pelo movimento de internacionalização do Brasil, pois as diretrizes da CAPES para doutorado pleno¹³², por exemplo, atualmente

¹³¹ Segundo o site do CsF, para bolsas em Portugal: “Não é necessário o envio de exame de proficiência” <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/portugal2>. Acesso em 02/10/2017.

¹³² De acordo com o edital para doutorado pleno da Capes “o candidato que pleitear bolsa para instituições de destino em países de língua portuguesa deverão apresentar a comprovação de nível mínimo de proficiência em inglês”. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01072016-Edital-n18-Doutorado-Pleno.pdf>. Acesso em 02/10/2017.

requerem que os estudantes apresentem certificado de proficiência em inglês para se candidatar às bolsas disponíveis para Portugal. Ou seja, o entendimento de internacionalização expresso pelas ações empreendidas inicialmente pelo CsF e apropriadas pelo IsF, tendem a promover a língua inglesa não somente como meio pelo qual maiores possibilidades de acesso à mobilidade são disponibilizadas, mas também a representações que projetam sua presença nas universidades como sinônima à qualidade das instituições, aspecto problemático para universidades portuguesas na época da implementação do CsF, quando estas figuravam em postos abaixo das instituições brasileiras nos *rankings* internacionais.

Outro aspecto que parece circular na realização do IsF, atrelado à ideologia da língua global, diz respeito às associações feitas ao inglês em **processos relacionais** que visam caracterizá-lo no âmbito da internacionalização. Os excertos abaixo apresentam diferentes vinculações ao inglês, neste contexto:

<p>EXCERTO 92 <Internas\\Esfera Jornalística\\Estadão\\4 Governo lança programa de auxílio no aprendizado de inglês></p>
<p>O programa, se evoluir bem no ensino superior, poderá ser estendido ao ensino médio. "É uma língua fundamental para as ciências", disse.</p>
<p>EXCERTO 93 <Internas\\Esfera Jornalística\\Notícias Capes\\4 Estudante de universidade pública terá programa de aprimoramento de idioma></p>
<p>O ministro da Educação, Aloizio Mercadante, sempre enfatiza a importância do ensino de idiomas, principalmente do inglês. "O inglês se consolidou como a língua das ciências internacionais...."</p>

Os excertos 92 e 93 destacam falas do ministro Mercadante que definem o idioma como língua das ciências, de modo a avaliá-la como fundamental e a caracterizá-la em **processo material (consolidou)** que ideologicamente opera de modo a reificar tal situação como permanente e natural (THOMPSON, 1984; RAMALHO; RESENDE, 2011). Isto é, a representação do inglês como idioma do saber científico se coloca como fato inquestionável, que se sustenta e é sustentado na ideologia da língua global segundo a qual "a visão dominante certamente é que é mais provável que uma pessoa entre em contato com o mais recente pensamento e pesquisa em um assunto aprendendo inglês do que aprendendo qualquer outro idioma¹³³." (CRYSTAL, 2003, p. 111).

¹³³ "the dominant view is certainly that a person is more likely to be in touch with the latest thinking and research in a subject by learning English than by learning any other language".

Não podemos ignorar que a predominância do inglês no ramo científico pode ser identificada por meio de diferentes evidências, dentre as quais se destaca a utilização do idioma em publicações internacionais relevantes. De acordo com o levantamento de Hamel (2007), por exemplo, desde o final do século 20 este idioma coloca-se como dominante em aproximadamente 75% dos periódicos internacionais de maior prestígio na área de ciências humanas e sociais, e em cerca de 90% das publicações das ciências naturais. Já a pesquisa de Lillis e Curry (2010) a partir do Diretório de Periódicos Ulrich¹³⁴, das 66.166 revistas científicas cadastradas no portal, 67% são publicadas em inglês ou ao menos parcialmente em inglês. Tais indícios alertam para dois aspectos relevantes no que tange à divulgação científica em inglês, a partir das discussões de Hamel (2007).

Primeiramente, por mais que seja possível identificar que pesquisadores não-nativos de inglês estejam publicando mais neste idioma, nos últimos anos, o domínio da língua inglesa tem também favorecido o aumento da proporção de trabalhos de autores nativos nestes periódicos, ou seja, a ênfase no idioma tende a privilegiar os países centrais e seus interesses de pesquisa. Além disso, o destaque às publicações em inglês, especialmente no que se refere à pontuação atribuída por *rankings* de universitários na corrida pela internacionalização, tende a minimizar a importância de redes de divulgação científica estabelecidas em outros idiomas, tais como a Associação das Universidades Francófonas, que conta com mais de 50 países e suas instituições, bem como os círculos de publicações da América Latina, em que 40% das produções são brasileiras.

Especificamente sobre as pesquisas produzidas por países latino-americanos, Hamel (2007), a partir das contribuições de Café (2005), destaca que a região tem se beneficiado por políticas de bilinguismo receptivo em português e espanhol, sem a necessidade da utilização do inglês. E que, apesar de o Brasil produzir 5.986 periódicos, somente 17 deles figuram no *International Science Citation Index*, renomado índice de referência internacional de publicações. A este respeito, Hamel (2007, p. 63) questiona “Quem lê essas revistas, o que eles publicam, e por que sua circulação não seria relevante de

¹³⁴ <https://www.library.ucsb.edu/>

acordo com os padrões exclusivamente definidos pela academia anglófona cada vez mais monolíngue e seus satélites em outras áreas de idioma?¹³⁵”.

As diferentes escolhas lexicais delimitam as perspectivas pelas quais a ideologia do inglês como língua global é compreendida e, por consequência, reforçada ou questionada no contexto do IsF. Nos excertos abaixo, observamos como nas falas de três coordenadores de NuLi, tal ideologia parece recorrente na realização do Programa:

EXCERTO 94 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição10_Joana_N>
Acho que uma das questões principais nisso é que a gente consegue ter a língua inglesa para fins de comunicação global e temas gerais são trazidos para as aulas, questões que realmente ampliam a competência comunicativa dos alunos são contempladas, então [...] durante as aulas a gente tenta deixar muito claro que o aluno precisa de inglês para o mundo [...]
EXCERTO 95 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição3_Fúlvio_UNIVASF>
Evidentemente as ações de inglês são as mais importantes porque é a língua mais falada do mundo, isso é inegável.
EXCERTO 96 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição5_Suênio_UFCG>
É, eu acho que isso é sempre uma questão, porque geralmente nós temos alunos que são familiarizados com certos registros da língua, uns falam o inglês americano e o inglês britânico, mas o que a gente tenta desconstruir e falar que o inglês, hoje em dia, é uma língua universal.

Os excertos 94, 95 e 96 acima, parecem se alinhar ao evidenciar nos processos relacionais destacados (**para fins de comunicação global; mais falada no mundo; é uma língua universal**) a tendência de reforçar a ideologia em questão por meio da naturalização do domínio do inglês nas interações globais (PHILLIPSON, 2000). Ademais, observam-se também representações que concebem o idioma como uma única língua, principalmente na fala de Suênio, em que podemos inferir que a desconstrução (**processo material: desconstruir**) a que se refere, indica que a perspectiva universal do idioma assimilaria as diferenças expressas por registros específicos (**processos relacionais: o inglês americano e o inglês britânico**), de modo a apagar as peculiaridades que emergem dos variados contextos de uso do idioma (RAJAGOPALAN, 2012).

O reconhecimento de que a desterritorialização do inglês necessariamente incide em transformações no idioma, é aspecto central de discussões conceituais e terminológicas que buscam dar luz às formas de compreender este processo na contemporaneidade. Diferentes perspectivas nomeiam e descrevem a difusão deste idioma

¹³⁵ “Who reads these journals, what do they publish, and why would their circulation not be of relevance according to standards exclusively defined by the increasingly monolingual Anglophone academia and their satellites in other language areas?”

a partir de pontos de partida distintos. A diversidade de concepções aponta que tal discussão está longe de um consenso¹³⁶.

Dentre as possíveis terminologias existentes, El Kadri (2010) destaca que há estudiosos que definem o inglês como “língua internacional” (ILI), tal como McKay (2002) e Matsuda (2006, 2017). O ILI enfatiza as diferentes possibilidades de comunicação em que o inglês figura em decorrência dos variados fluxos globais, de modo a caracterizar as possibilidades de interação que contem com a participação tanto de nativos quanto de não-nativos. Segundo Seidlhofer (2011b), tal concepção se relaciona aos modos como o idioma se tornou uma língua internacional, pois ela implica, primeiramente, no reconhecimento de que o inglês começa a se difundir a partir de processos de conquista e colonização e, em seguida, continua a se propagar pelo mundo por conta do interesse das pessoas, que pelos mais variados motivos, decidem aprendê-la em acréscimo a suas primeiras línguas. A autora ainda destaca que uma dificuldade em se utilizar este termo é a confusão com o sentido de “inglês internacional”, o qual implica o entendimento de que uma das variedades provenientes do círculo interno, como a americana ou britânica, tenha se difundido como internacional (SEIDLHOFER, 2004).

Já outros pesquisadores, tais como Seidlhofer (2011b) e Jenkins (2006, e 2009), optam por conceitualizar a expansão do inglês por meio do termo “inglês como língua franca” (ILF), o qual remete a usos, funções e contextos em que ocorrem interações entre falantes de inglês, principalmente - mas não exclusivamente - não-nativos que têm o idioma com uma ferramenta disponível para comunicação em contextos internacionais e interculturais. O que parece ser distintivo da perspectiva apresentada pelo ILF, é que este se constitui como língua materna de ninguém, assim sendo, compõe-se como sistema independente e distinto do que se compreende por inglês como língua materna (JORDÃO, 2014).

Apesar de emergirem de abordagens distintas, ambas as terminologias compartilham muito mais semelhanças do que distinções, especialmente no que tange ao fato de reconhecerem a “confusão” que caracteriza o inglês, na contemporaneidade (MATSUDA, 2017). Ou seja, as discussões mais atuais apresentadas pelos estudos vinculados tanto ao ILI quanto ao ILF destacam, veementemente, que estes não pretendem nomear ou

¹³⁶ Para um aprofundamento acerca das discussões sobre diferenciações e convergências entre as variadas terminologias que visam abarcar a difusão global do inglês ver Jordão (2014), Pallu (2013) e Rajagopalan (2012).

identificar uma variedade única do inglês que possa ser ensinada ou aprendida, visando contextos internacionais (JENKINS, 2015; MATSUDA, 2017). Pelo contrário: o ILI e o ILF se coadunam no reconhecimento da profusão do inglês, de modo que ambas as terminologias abarcam os hibridismos e a heterogeneidade como características que compõem a língua inglesa. Dessa forma, as reflexões promovidas por estudiosos das duas perspectivas enfocam a natureza diversificada que os diferentes usos do inglês representam ao redor do mundo, de modo a evidenciar a inteligibilidade, a criatividade, a negociação de significados e a expressão das identidades como marcas dos variados usos do idioma em contextos interculturais (MURATA; JENKINS, 2009). Desse modo, ambas as conceituações figuram como contribuições relevantes perante as possibilidades de questionamento da ideologia do inglês como língua global.

A existência de estudos e abordagens que tomam o inglês como língua internacional e o inglês como língua franca com construtos teóricos bem delimitados não impede, entretanto, que seus termos sejam utilizados de forma desvinculada dos pressupostos que as caracterizam. Por conseguinte, diante dos textos que compõem o IsF, é necessário observar de que modos o idioma é caracterizado, para além das filiações teóricas que determinados termos poderiam expressar. Como exemplo da ocorrência do que poderia ser tomado como uma denominação específica do inglês, temos no quadro de oferta de cursos de um NuLI a recorrência de processos relacionais que caracterizam a língua inglesa como **internacional**:

<p>EXCERTO 97 <Internas\\Esfera Educacional\\Ofertas de Cursos\\OFERTA DE CURSOS UFES> Curso UFES: Pronúncia em Língua Inglesa e Desenvolvimento de Habilidades Orais</p>
<p>Ementa: Desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa por meio de atividades que promovam a discussão sobre temas relevantes aos alunos e foco na pronúncia da língua inglesa. Serão analisados e discutidos os sons do inglês de maior dificuldade para falantes de português, considerando os diferentes sotaques e usos do inglês como língua internacional.</p> <p>Justificativa: Este curso justifica-se pela relevância do estudo e prática de elementos relacionados à pronúncia e à habilidade oral em língua inglesa. Considerando o processo de internacionalização das universidades e o uso do inglês como língua internacional, é essencial que os envolvidos nesse processo (alunos, docentes e técnico-administrativos) tenham oportunidade para refletir sobre questões relacionadas à pronúncia (sons específicos, entonação, ritmo, sotaque), bem como momentos de prática oral com foco na pronúncia.</p>
<p>EXCERTO 98 <Internas\\Esfera Educacional\\Ofertas de Cursos\\OFERTA DE CURSOS UFES> Curso UFES: Tópicos Contemporâneos: Discussões e Debates em Língua Inglesa</p>
<p>Justificativa: Este curso justifica-se pela relevância do estudo e prática de elementos relacionados à habilidade oral em debates e à habilidade escrita em artigos jornalísticos variados em língua inglesa. Considerando o processo de internacionalização das universidades e o uso do inglês como língua internacional, é essencial que os envolvidos nesse processo (alunos, docentes e técnico-</p>

administrativos) tenham oportunidade para refletir sobre questões presentes na mídia, observar a linguagem utilizada para diferentes tipos de audiência, objetivos e ocasiões.

EXCERTO 99 <Internas\\Esfera Educacional\\Ofertas de Cursos\\OFERTA DE CURSOS UFES>
Curso UFES: Princípios de Escrita Acadêmica em Inglês para Docentes e Pesquisadores

Justificativa: Este curso se justifica pela necessidade de professores e pesquisadores da instituição em produzir textos acadêmicos. Com a predominância da língua inglesa como língua internacional da ciência, pesquisadores precisam publicar os resultados de seus estudos nessa língua. Para que esse objetivo seja alcançado, é preciso estar ciente das questões organizacionais do gênero acadêmico, além de elementos linguísticos que o compõem. Nesse sentido, ser fluente em língua inglesa pode não ser suficiente para participar ativamente de uma comunidade discursiva se o pesquisador não estiver preparado para lidar com o gênero acadêmico.

Nos excertos 97, 98 e 99, o termo “internacional” é utilizado em **processos relacionais** que caracterizam como a língua inglesa é concebida nestes cursos. Ao abordar **circunstâncias** que destacam o processo de internacionalização na universidade (**Considerando o processo de internacionalização das universidades; Com a predominância da língua inglesa como língua internacional da ciência**), os cursos contemplam a participação de diferentes atores potencialmente envolvidos neste processo (**alunos, docentes e técnico-administrativos**) e visam objetivos considerados relevantes a este contexto (**desenvolvimento de habilidades orais; produzir textos acadêmicos; estudo e prática de elementos relacionados à habilidade oral em debates; à habilidade escrita em artigos jornalísticos**). Apesar de as conceituações teóricas não definirem o ILI como uma variedade, podemos observar, por exemplo, que a ementa do curso de pronúncia do, excerto 97, aborda a diversidade como característica do inglês nessa dinâmica (processo relacional: **diferentes sotaques e usos**), com vistas ao reconhecimento (**processo mental: analisado; processo verbal: discutidos**) da interferência da língua materna dos brasileiros (**processo relacional: sons do inglês de maior dificuldade para falantes de português**) na aprendizagem do idioma. Ou seja, tal abordagem remete ao entendimento de que estas diferenças devam ser minimizadas em prol de uma pronúncia adequada do inglês, de modo que podemos inferir que, ao nomear o inglês como língua internacional, a ementa alude a aspectos que configuram esta como uma variedade única e distinguível do inglês (SEIDLHOFER, 2011b). Nesse sentido, a presença do termo ILI, nos excertos acima, ao invés de contemplar questões relativas à heterogeneidade do inglês em sua desterritorialização, tende a caracterizar o idioma como vinculado à ideologia do inglês como língua global.

Situação semelhante ocorre quando da caracterização do idioma como “língua franca”, conforme podemos observar na fala da coordenadora Maria, no excerto 100:

EXCERTO 100 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição6_Maria_NE>

Porque o inglês, claro, é a língua franca, a gente entende isso. É a língua que é do comércio, da tecnologia e da ciência, né?[...]O ensino do inglês como Língua Franca, né? [...] da área da ciência e da tecnologia e dos negócios [...] a gente sabe que o inglês não é a língua mais falada no mundo [...] o inglês é a língua mais falada no mundo devido à população. Eu vejo assim de extrema importância esse processo, o inglês sendo o meio de se compartilhar informações que vão promover a internacionalização.

A fala de Maria define o idioma em **processos relacionais** que o concebem como “língua franca”, o que, segundo a coordenadora, se caracteriza pela projeção do idioma (**processo relacional: é a língua mais falada no mundo**), e sua vinculação à produção do conhecimento (**processo relacional: da ciência**). Apesar de apontar para os atores engajados nos usos do idioma (**devido à população**), as considerações de Maria acabam por não tangenciar aspectos tais como a heterogeneidade do idioma nesta dinâmica, o que tende a distanciar suas reflexões do que conceitualmente tem se definido como ILF¹³⁷. Os **processos relacionais** que caracterizam o inglês em vinculação com o comércio, negócios e tecnologia tendem a se atrelar à ideologia do inglês como língua global, pois projetam a relação benéfica e natural entre a língua e os desenvolvimentos potencialmente proporcionados pela globalização, de modo a despolitizar as implicações deste tipo de conexão, como se o inglês simplesmente tivesse a sorte de estar no “lugar certo na hora certa¹³⁸” (CRYSTAL, 2003, p.120). Com isso, ignora-se um passado de exploração colonial e um presente de desigualdades justificadas pelo ideário neoliberal em que o inglês é predominante nestes ramos de atividade, aspectos que tendem a ser problematizados pelos estudos vinculados ao ILF.

Assim como tenho apontado nas demais análises sobre os modos como as diferentes ideologias podem ser reforçadas ou questionadas no IsF, a partir das considerações de Silvia, no excerto 101, podemos identificar que as diferentes interpretações da PL podem engendrar localmente possibilidades de se pensar de outras formas:

¹³⁷ Em seu retorno às análises, a coordenadora Maria afirmou: “As relações comerciais estão no cerne da criação do ILF ao lado de relações diplomáticas. Por isso, foi feita a alusão a comércio.”

¹³⁸ “The right place at the right time”.

EXCERTO 101 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição9_Silvia_UFGD>

Olha, diversidade do inglês dentro do programa? Ela é bastante mencionada, ela é bastante, como eu posso dizer... aclamada. E se incentiva muito que materiais, cursos e aulas privilegiem isso, mas aí fica a critério de como você o fará, não há instruções específicas para que você dê ênfase a variedades que não a típica americana do TOEFL ITP.

No que tange às possibilidades de desconstrução da perspectiva monolíngue subjacente à ideologia do inglês como língua global, o relato da coordenadora Silvia é representativo da autonomia que as equipes dos NuLis possuem para interpretar a PL. Ao tratar da diversidade da língua inglesa, a coordenadora aponta que, de maneira geral, esta seria muito (**circunstância: bastante; processo verbal: mencionada; aclamada**) enfatizada pelo Programa (**circunstâncias: dentro do Programa**). Apesar de suprimir a indicação de quem seja responsável por tal apoio à compreensão da diversidade do inglês (**índice de indeterminação do sujeito no processo comportamental: se incentiva**), podemos inferir que isso se dá, de modo geral, na grande equipe que articula o IsF, isto é, membros do Núcleo Gestor em Brasília e demais coordenadores de NuLis que compõem essa rede. Em seguida, por meio da partícula adversativa (**mas**), Silvia destaca que cabe às interpretações e práticas locais os modos como a questão da diversidade será contemplada em cada NuLi (**processo material: fica a critério**). Ao relatar a inexistência de diretrizes do Programa para o encaminhamento deste aspecto (**processo material: não há instruções específicas**), identifico que encaminhamentos que desconstruam a orientação monolíngue que sustenta o inglês como língua global, recaem sobre a responsabilidade dos coordenadores de cada NuLi.

Dentre as possibilidades de reconhecimento da complexidade da difusão global do inglês que incidem sobre a heterogeneidade como característica deste fenômeno, temos as considerações da coordenadora Débora, no excerto 102:

EXCERTO 102 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição8_Débora_UFOP>

E então é uma coisa que a gente vem estudando, vem lendo a respeito disso. Que não existe apenas um tipo de inglês, uma língua específica, é o inglês língua franca, o inglês de cada país. Isso é uma coisa que a gente discute muito até porque várias das atividades que a gente faz, por exemplo, o próprio curso de música que eu falei...

A fala da coordenadora Débora aponta para possibilidades de questionamento da ideologia do inglês como língua global não somente por caracterizar o

idioma em **processo relacional** como “**língua franca**”, mas principalmente por evidenciar o reconhecimento (**processos mentais: estudando, lendo**) da diversidade como aspecto que marca o idioma na contemporaneidade (**processo existencial: não existe** apenas um tipo de inglês). Em suas declarações, apesar de vincular o idioma a diferentes países (**processo relacional: de cada país**), o que poderia vincular suas considerações à orientação monolíngue do inglês em que se expressa a unidade entre língua e nação, ao não aludir às nacionalidades, e devido aos demais apontamentos em suas considerações, compreendo que a coordenadora refira-se a variedades do idioma para além dos padrões reconhecidos como nativos. Os apontamentos de Débora são relevantes, pois indicam a existência de interpretações locais do IsF, de modo que ideologias consolidadas, como a do inglês como língua global, podem ser desafiadas na formação de professores que se desenvolve nos NuLi, o que potencialmente irá incidir nos processos de ensino e aprendizado desenvolvidos no âmbito da PL.

Importante observar também que evidências de possíveis questionamentos acerca da ideologia do inglês como língua global podem ser identificadas em paralelo a tendências que legitimam esta perspectiva ideológica, conforme indica a ementa de curso ofertada em um dos NuLis no excerto 103:

**EXCERTO 103 <Internas\\Esfera Educacional\\Ofertas de Cursos\\OFERTA DE CURSOS UNIVASF>
Curso UNIVASF: Década de 1980: uma abordagem cultural, política, ideológica e social da língua inglesa**

Justificativa: Na tentativa de se entender o presente, deve-se analisar o passado. E quando se fala do inglês e a sua rápida ascensão ao atingir o atual status de língua franca, uma olhada para as décadas passadas realmente se faz necessária. Assim, esse curso se destinará ao estudo do uso da língua inglesa como principal suporte diplomático e cultural em uma das décadas mais conturbadas da história recente. Para se entender o recente conceito de internacionalização desse idioma, deve-se entender como o inglês passou a ser uma poderosa ferramenta atrelada às decisões políticas e influências culturais, e a década de 80 possui um material riquíssimo para essa análise, de modo a ser interessante se fazer um paralelo de comparação com o cenário atual e o do mundo naquele momento.

As contradições que apontam para as tensões entre o questionamento e a legitimação da ideologia do inglês como língua global, emergem das referências feitas ao nome do curso e em sua justificativa. Primeiramente o nome do curso em questão, o qual define sua abordagem em **processos relacionais** que indicam aspectos que tradicionalmente não são tratados em cursos de línguas (**cultural, política, ideológica e social**), indica que a proposta se volta justamente à dinâmica da qual a difusão global do inglês emerge. Em

seguida, a ementa expande o que se pretende inicialmente, definindo o idioma em **processo relacional** como “**língua franca**”, a qual ocorre em paralelo a caracterizações que tendem a apontar para a noção de homogeneidade do idioma (**processos relacionais: principal suporte diplomático e cultural, poderosa ferramenta** atrelada às decisões políticas e influências culturais), o qual corresponde a uma única variedade que se difundiu e se legitimou como internacional (**processo relacional: internacionalização desse idioma**). Dessa forma, podemos compreender que a proposta do curso se abre a potenciais questionamentos da ideologia. Entretanto, os demais elementos que o descrevem tendem a propagar o entendimento de que o inglês como língua franca se constitui como uma variedade homogênea que se difunde no cenário internacional.

Tendo em vista as análises apresentadas, é possível afirmar que a **ideologia do inglês como língua global** emerge na realização do IsF por meio de contradições que

- tendem a reforçá-la de modo a naturalizar o entendimento de que a internacionalização, prioritariamente, se faz em inglês;
- sugerem seu entrelaçamento com a ideologia instrumentalista perante a valorização da utilidade do idioma no processo de internacionalização;
- apontam para possibilidades de questionamentos sobre a exclusividade do inglês mediante reformulações que visam inserir demais línguas na iniciativa, o que se manifesta especialmente dos textos da esfera legal;
- evidenciam sua presença face à prevalência de encaminhamentos que não contemplam a diversidade da língua inglesa no escopo de suas ações;
- indicam que as estratégias que potencializam a desconstrução da primazia do inglês como língua global, face à inclusão de demais idiomas no Programa, se condicionam às realidades e interpretações locais dos NuLis;
- ignoram a diversidade inerente ao uso de uma língua em diferentes contextos internacionais.

4.2.6 Ideologia do Imperialismo linguístico

A **ideologia do imperialismo linguístico** se fundamenta na noção de que a língua inglesa seria difundida e sustentada por meio de processos que se baseiam em

desigualdades estruturais (bens materiais) e culturais (bens imateriais), de modo a colocá-la em uma posição hierarquicamente superior aos demais idiomas. Tal proposição parte principalmente dos estudos de Phillipson (1992), para quem a ideologia se orienta por quatro princípios complementares - ou falácias, como o próprio autor argumenta: a) o inglês é mais bem ensinado em uma abordagem monolíngue; b) o professor ideal de inglês é o falante nativo; c) quanto antes o inglês for ensinado, melhores são os resultados; e d) se outras línguas forem muito usadas, o padrão do inglês cairá.

Primeiramente, o que se observa é que a ideologia do imperialismo linguístico se articula com princípios da orientação monolíngue, bem como se vincula à ideologia do falante nativo. No que tange à articulação com os princípios da orientação monolíngue, é possível reconhecer no cerne da ideologia do imperialismo, a presença do pressuposto de que as “as línguas estão em competição” (WILEY, 2000, p.67). A este respeito, podemos observar algumas características que marcam as relações entre o inglês e outras línguas no IsF. No excerto 104, o coordenador Henrique se manifesta a este respeito:

EXCERTO 104 <Internas\\Esfera Educacional\\Entrevistas com coordenadores\\transcrição2_Henrique_UNILA>

[...]a gente tem tentado sensibilizar a comunidade acadêmica com relação à importância da língua inglesa porque existem muitos radicais com relação ao inglês, “que não, que é língua dos yankees, que não, a Unila é latino-americana...” É delicado essa questão aqui na Unila, é muito específico inclusive. Então eu já tive, por exemplo, eu já recebi mensagem de alunos de curso de relações internacionais, por exemplo, “por que que é só o inglês não tem outros?” A gente tem que tentar explicar que “olha, por quanto é o inglês, porque o inglês foi a primeira língua a ser desenvolvida no programa”... então você tem que ter toda aquela, aquela... jogo de cintura pra falar com esses alunos. E tentar explicar. Está melhorando, ainda existe muita barreira com relação ao inglês, mas já está melhorando. Principalmente o pessoal das humanas, né, que são das áreas econômicas, também humanas e sociais, das áreas econômicas e relações internacionais. Tem que conversar com muita calma com esse pessoal. Não... a presença do inglês na Unila não vai tirar o espanhol, muito menos o português, muito menos as línguas indígenas, a gente vai adicionar inglês à Unila. O bilinguismo continua, português/espanhol, as línguas indígenas continuam, mas inglês também é importante. É um trabalho de sensibilização que não é fácil, mas ele tá dando certo em pouco tempo. E assim você vai... e o Programa ajuda nisso, que a gente vai divulgando notícias de TOEFL, notícias do NuLi, e isso eles vão começando a aceitar, e aí o aluno começa a entrar no curso, gosta e aí chama o colega e aquele que era um pouco resistente começa a frequentar e vê que não é bem assim. Que o inglês não é só a língua do colonizador e também quem é colonizado também fala inglês, então a gente tem que explicar isso tudo. É isso, vai desconstruindo.

Ao abordar a implementação do Programa na UNILA, Henrique relata certa resistência da comunidade local em relação ao inglês¹³⁹ (**processo existencial: existem**

¹³⁹ Além das considerações de Henrique, outro relato também aborda resistência de alguns professores e estudantes universitários perante as primeiras ações do IsF em outra instituição, as quais enfocaram, principalmente, a aplicação do TOEFL ITP. Em seu retorno às análises, a participante solicitou a retirada de tal excerto.

muitos radicais com relação ao inglês; **existe** muita barreira com relação ao inglês), reações que parecem se justificar, devido às características locais (**processo relacional: a Unila é latino-americana; processo relacional: é delicado** essa questão; **circunstâncias: aqui na Unila**). As manifestações relatadas por Henrique apontam para as resistências da comunidade universitária tanto à ideologia do imperialismo linguístico, mediante os questionamentos acerca da primazia do inglês no Programa (**processo existencial: por que que é só o inglês não tem outros?**), quanto à ideologia do falante nativo, perante problematizações sobre a origem do idioma (**processo relacional: que é língua dos yankees**). A reação de Henrique às resistências, por meio do suporte oferecido pelo IsF (**processo comportamental: Programa ajuda** nisso), parece vislumbrar uma mudança de comportamento (**processo comportamental: a gente tem tentado sensibilizar** a comunidade acadêmica; É um trabalho de **sensibilização** que não é fácil; eles **vão começando a aceitar**). Nesse sentido, compreendo que para o coordenador as atividades do IsF visam ressignificar o papel hegemônico do inglês, com vistas às diferentes apropriações do idioma (**processo comportamental: É uma desconstrução** constante com eles).

No excerto 104, as considerações de Henrique desafiam a ideologia do imperialismo linguístico por meio da possibilidade da coexistência das diferentes línguas em seu contexto (**processo existencial: a presença** do inglês na Unila não vai **tirar** o espanhol, muito menos o português, muito menos as línguas indígenas; O bilinguismo **continua**, português/espanhol, as línguas indígenas **continuam; processo material: a gente vai adicionar** inglês à Unila; **processo relacional: inglês também é importante**). Entretanto, as representações do coordenador indicam a supremacia do inglês (**processo relacional: o inglês não é só a língua do colonizador**), de modo que parecem ser minimizados os processos de dominação. Ao afirmar que o idioma se constitui como um recurso à disposição de seus usuários (**processo relacional: quem é colonizado**), destacando a natureza benéfica do idioma em que certa agentividade é atribuída aos falantes de inglês (**processo verbal: também fala** inglês), as considerações do coordenador sobrepõem a ideologia do imperialismo à ideologia do inglês como língua global. De suas reflexões inferimos que, apesar das resistências locais, o que parece prevalecer é o sentido universalizante e inclusivo da difusão global do idioma em que, aparentemente, “colonizador” e “colonizado”, apesar de figurarem como atores que desempenham papéis bem distintos, podem usufruir das mesmas condições e benefícios.

Penso que a noção de competitividade entre os idiomas que emerge das considerações do coordenador Henrique, evidencia justamente as construções ideológicas que consolidam os modos como concebemos o que venham a ser as línguas. Otheguy, García e Reid (2015) explicam que a “nomeação de línguas” ocorre como um fenômeno social e não linguístico ou psicológico. Ou seja, a definição dos limites entre onde termina uma língua e começa outra se estabelece por filiações sociais, políticas e étnicas entre os indivíduos, aos moldes das práticas que delimitam a política e as fronteiras entre os Estados-Nação. Portanto, características que historicamente têm marcado as relações entre os diferentes países, acabam também por emergir nas relações entre as línguas. Mesmo que as dinâmicas e o ideário engendrados pela globalização tendam a evidenciar a resignificação de aspectos relativos às concepções de tempo e espaço, por exemplo, as raízes coloniais da difusão global da língua inglesa, bem como suas associações ao imperialismo econômico norte-americano, ainda provocam reações de resistência em diferentes contextos, como parece, por vezes, ser o caso na América Latina.

Entre as evidências que apontam para primazia do inglês, apesar da ampliação para outras línguas, temos o raio de alcance do idioma no IsF, o qual se configura como o maior dentre as seis línguas ofertadas, atualmente, pelo Programa. Isso porque, segundo informações do site oficial do IsF, todas as 59 universidades, atualmente credenciadas pela iniciativa¹⁴⁰, desenvolvem atividades voltadas à difusão do inglês, o que não ocorre com as demais línguas: o alemão está disponível em 12 instituições; o espanhol em 20; o italiano em 17; o francês em 17; e o japonês em 5 delas.

O volume de parcerias devotadas à difusão de cada idioma também reflete o destaque ao inglês no IsF. Em consulta ao site do Programa, observamos os seguintes parceiros vinculados a cada idioma:

- Inglês: Embaixada Americana, Embaixada Britânica, Mastertest, Cengage Learning, Grupo Mais Unidos, Comissão Fulbright e Languages Canada;
- Alemão: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) – serviço alemão de intercâmbio acadêmico;
- Espanhol: nenhum parceiro registrado no site;

¹⁴⁰ Conforme já mencionado no capítulo metodológico, no período da coleta de dados para este estudo, no ano de 2015, o IsF contava com 63 universidades federais participantes. Considerando o edital de credenciamento das universidades federais e a abertura para credenciamento para universidades estaduais e municipais em 2017, atualmente o Programa conta com 59 instituições participantes.

- Italiano: Embaixada Italiana;
 - Francês: Langues Canada, Embaixada Francesa, Agência Universitária da Francofonia (AUF) e Wallonie Bruxelles;
- Japonês: Fundação Japão.

Conforme podemos identificar, o espanhol é o único idioma que não possui qualquer organização parceira dentro do Programa Federal. Tradicionais agências internacionais, tais como o Instituto Cervantes e a Real Academia da Língua Espanhola - que por vezes são identificadas como principais promotoras da variedade europeia da língua - não figuram, até este momento, na promoção do Espanhol no IsF.

No que tange às possibilidades de se desafiar a ideologia do imperialismo a que o inglês se vincula, face à inclusão de diferentes línguas no Programa, considero relevante a reflexão acerca do espanhol na PL engendrada pelo IsF, haja vista sua condição de primeira língua em 9 dos 13 países sul-americanos que rodeiam o Brasil. Para contextualizar a situação do espanhol como língua estrangeira no país, é indispensável ter em vista que a sua trajetória nas PL do Brasil é um tanto peculiar. Por um lado, o idioma vincula-se aos estigmas da pretensa facilidade para aprendizes brasileiros (LAGARES, 2010), bem como a representações negativas e de inferioridade atreladas aos falantes latino-americanos (CAMARGO, 2004). Já por outro, o ensino do idioma no país se caracteriza por marcos significativos, dentre eles a criação, na década de 1990, do Mercosul - bloco econômico que visava congregar países sul-americanos e fomentava o ensino do idioma; a Lei 11.161/2005 - sobre a obrigatoriedade da oferta do espanhol no ensino médio (SACHS, 2011); e a situação de primeiro lugar na escolha como língua estrangeira pelos estudantes que fazem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹⁴¹. Entretanto, de modo geral é possível observar é que o ensino do espanhol tem sido negligenciado no Brasil, haja vista a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 2016, que acabou por instituir o inglês como única língua estrangeira de oferta obrigatória na Educação Básica, relegando ao espanhol o caráter optativo no Ensino Médio¹⁴². Tais contradições figuram também no âmbito do IsF. Sobre o (não) lugar língua espanhola no IsF, a coordenadora Silvia pontua no excerto 105:

¹⁴¹ Microdados ENEM 2015 disponível em <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em 13/09/2017.

¹⁴² Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 13/09/2017.

EXCERTO 105 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição9_Silvia_UFGD>

E uma coisa que não sei se é válida no seu questionamento, mas eu achei até estranho do espanhol não ser o segundo na fila depois do inglês, ou de não ter sido o primeiro, porque nós fazemos fronteira aqui com todos os países de língua espanhola. Os intercâmbios com a Espanha são muito frequentes, os convênios entre universidades brasileiras e espanholas são bem frutíferos, são bem utilizados e a língua espanhola não está muito ativamente funcionando, né? Isso eu achei estranho, eu até gostaria que fosse espanhol pela proximidade com os vizinhos.

As considerações de Silvia sobre a falta de incentivos ao espanhol no IsF são marcadas pelo **processo mental** em que a coordenadora avalia os encaminhamentos da PL com certa suspeição (**eu achei até estranho**). A coordenadora explica seu ponto de vista em **processos relacionais** que expressam uma hierarquização entre os idiomas (**primeiro, segundo**), em especial entre o inglês e o espanhol, sendo que para ela a língua espanhola poderia ser priorizada, devido às características da região (**participante: nós; processo relacional: fazemos fronteira aqui com todos os países de língua espanhola**). A importância do espanhol é apresentada por Silvia por meio de evidências relativas ao âmbito da internacionalização que justificariam um maior enfoque ao idioma (**participante: intercâmbios** com a Espanha; **circunstância: muito frequentes; participante: convênios** entre universidades brasileiras e espanholas; **processo relacional: são bem frutíferos**) o que se opõe à situação do espanhol no IsF (**participante: a língua espanhola; processo material: não está muito ativamente funcionando**). Ao encerrar seu posicionamento em prol da língua espanhola, a coordenadora expressa sua **avaliação** de modo a indicar sua preferência pessoal (**eu gostaria que fosse espanhol**), a qual novamente se justifica pelas características regionais (**circunstância: proximidade com os vizinhos**). Nesse sentido, o que se observa é que, mesmo diante da relevância que o espanhol possa ter na região e mesmo no processo de internacionalização – lembrando que as bolsas para Espanha foram as mais procuradas pelos estudantes do CsF no primeiro ano do Programa – o idioma não figura como uma prioridade na PL, situação bem diferente dos esforços empreendidos em prol do inglês.

Ainda que se refira à primazia da língua inglesa em relação aos demais idiomas como característica da ideologia do imperialismo linguístico no IsF, temos a situação da língua portuguesa. Determinadas conexões intertextuais e interdiscursivas acerca de algumas contradições sobre o papel do português nas PLs no Brasil, devem ser mencionadas pelas vinculações que estabelecem com o processo de internacionalização.

Com um histórico marcado pela orientação monolíngue, as PLs no contexto nacional têm sido norteadas pela máxima de que ser brasileiro e falar português são

sinônimos (OLIVEIRA, 2000), de modo que a existência do multilinguismo, no Brasil, tende a ser silenciada, em detrimento da existência de mais de 210 línguas no país¹⁴³ (CAVALCANTI, 1999; OLIVEIRA, 2013b; MAHER, 2006, 2013). No que tange às ações de internacionalização, a força do português aparece na exigência de proficiência aos candidatos às bolsas do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), o qual visa à colaboração bilateral com países em desenvolvimento¹⁴⁴, em que o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é o instrumento adotado para atestar o domínio linguístico dos estudantes interessados em se qualificar no Brasil (BIZON, 2013). Esta certificação nacional crescentemente tem sido utilizada para comprovação de proficiência em português para falantes de outras línguas (PFOL) e funciona como mecanismo para internacionalização da variedade brasileira, o que se atrela à projeção mundial política, econômica e científica que o país tem conseguido, nos últimos anos (CARVALHO; SCHLATTER, 2011).

Ao abordar as peculiaridades relativas às línguas ao PEC-G, Bizon (2013), antes mesmo da criação do CsF e do IsF, tece comentários sobre as complicações advindas de PLs no âmbito da internacionalização, que parecem antecipar os direcionamentos dos Programas que viriam a ser criados. Segundo a autora:

[...] traçar um projeto de internacionalização que se preocupe fundamentalmente em reforçar o monolinguismo é uma posição que, ao enfraquecer politicamente o ideal de plurilinguismo, enfraquece também os projetos de ensino e de transnacionalização do português do Brasil e nos coloca como subjugados às decisões de quem, supostamente, tem mais poder e quer manter uma única língua, o inglês, como língua globalmente majoritária, ou, nos dizeres de Santos (SANTOS, 2002, p. 112-113), como *língua verticalizada*. Ou seja, é um posicionamento que, num projeto de internacionalização em que, teoricamente, teria de haver trânsitos bilaterais, apenas um caminho se permite, sendo a nós interdita a possibilidade de real interlocução. (BIZON, 2013, p. 49).

Nesse sentido, a ampliação do IsF de modo a englobar o ensino de PFOL pode ser tomada como uma proposição um tanto tardia que, somada à lentidão para se desenvolver atividades voltadas para este idioma nos NuLi, aponta para as limitações de planejamento estratégico do governo brasileiro para a promoção internacional da língua

¹⁴³ De acordo com o Decreto 7.387, que institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (BRASIL, 2010), existem no Brasil cerca de 210 línguas faladas, dentre as quais figuram línguas indígenas, de descendentes de imigrantes, crioulas, além das duas línguas de sinais – a brasileira e Sinais Urubu-Ka'apor, utilizada por indígenas.

¹⁴⁴ A África é o continente de origem de maior parte dos selecionados, com destaque a países como Angola, Cabo Verde e Guiné Bissau. Mais informações em <http://portal.mec.gov.br/index.php?itemid=530> e <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>. Acesso em 20/07/2015.

neste Programa. A começar pelo CsF, em que além da mobilidade de estudantes brasileiros, contemplou-se a atração de cientistas para o país por meio das modalidades Pesquisador Visitante Especial (com oportunidades voltadas a pesquisadores com liderança internacional) e Bolsa Jovens Talentos (voltada a jovens cientistas brasileiros ou estrangeiros que possuam produção científica de destaque). Apesar do baixo alcance dessa ação (respectivamente apenas 0,83 % e 0,54% do total de bolsas ofertadas¹⁴⁵) e destes textos não figurarem no conjunto de dados deste estudo, no que diz respeito às PLs, creio ser relevante que observemos as considerações acerca dos idiomas em seus manuais de candidatura.

De acordo com os manuais¹⁴⁶, o projeto de pesquisa do candidato à Bolsa Jovens Talentos deve ser redigido em língua portuguesa e o projeto dos interessados à Bolsa Pesquisador Visitante deve ser “**preferencialmente** em português, ou inglês (**quando for o caso**)”. No recebimento dos bolsistas das duas modalidades, as instituições anfitriãs devem “Proporcionar aos pesquisadores estrangeiros, de forma gratuita, curso de português, a ser ministrado na Instituição, **quando pertinente e conveniente**”. Os marcadores das **circunstâncias**, em ambos os manuais, indicam as variadas possibilidades que podem justificar o não uso do português nos projetos, bem com a falta de aulas do português aos estrangeiros que viessem ao país como beneficiários das bolsas.

Outra dimensão a ser considerada em relação à (não) difusão internacional da língua portuguesa por meio do IsF se relaciona aos requisitos estabelecidos aos ETAs selecionados para auxiliar no ensino de inglês nos NuLi, conforme excerto 106:

**EXCERTO 106 <Internas\\Esfera Legal\\7_Capes_Fulbright_ETA>
ter proficiência oral e escrita em uma língua neo-latina, algum conhecimento de português (...)**

Para comprovar tal conhecimento, basta que o candidato à bolsa solicite a um instrutor da língua em questão que preencha um formulário¹⁴⁷ de múltipla escolha, organizado a partir dos parâmetros oferecidos pelo *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL), e deixe um breve comentário acerca de como a avaliação foi

¹⁴⁵ Disponível em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>. Acesso em 25/07/2016, a partir de dados de janeiro de 2016, com 92.880 bolsas implementadas.

¹⁴⁶ Manual de candidatura Atração de Jovens Talentos http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/en/c/document_library/get_file?uuid=ac686a5e-0cfe-45be-a57e-198f0d82c200&groupId=214072 e manual de candidatura Pesquisador Visitante Especial http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/en/c/document_library/get_file?uuid=fd278828-16f9-47dd-bb22-8788317b05e4&groupId=214072. Acesso em 08/02/2017.

¹⁴⁷ <https://prescott.erau.edu/Assets/prescott/forms/army-rotc/foreign-language-form.pdf>. Acesso em 08/02/2017.

realizada. Primeiramente podemos observar, no excerto 106, que a redação do documento é pouco esclarecedora, especialmente pelo uso de elementos dêiticos não-específicos¹⁴⁸ (**uma, algum**). Sendo o português uma língua neolatina, não sabemos ao certo se o conhecimento deste idioma contemplaria a exigência, se seria necessário saber português e mais outra língua neolatina, ou ainda se somente o conhecimento em espanhol ou francês poderia ser suficiente ao candidato à vaga de ETA, no Brasil. Além disso, tanto a portaria quanto o formulário não definem claramente qual nível de proficiência seria necessário aos ETAs. Disso podemos inferir que o pouco rigor com que se afere o conhecimento de português dos assistentes, somado à não exigência de que realizem cursos de PFOL em sua estada no Brasil, indicam que, ao atuarem nos NuLis, basta que os ETAs saibam sua língua materna, o inglês, de modo a corroborar a ideologia do imperialismo linguístico do inglês que parece subjazer ao IsF.

Desse modo, no que se refere à língua portuguesa, é possível identificar tensões que incidem no posicionamento do idioma na dinâmica da internacionalização. Se, por um lado, podemos reconhecer o lugar de destaque que o idioma ocupa na percepção monolíngue que se constrói acerca do Brasil e o potencial de exploração de acordos bilaterais que se criam nas ações empreendidas pelo PEC-G; no âmbito do IsF, por mais que o PFOL tenha sido inserido na reformulação das diretrizes do Programa, podemos observar o apagamento do português nas ações empreendidas pela iniciativa. Tais aspectos evidenciam que o entendimento de “internacionalização em casa” (KNIGHT, 2008), difundido pelas políticas federais, toma o imperialismo linguístico do inglês como ideologia norteadora de suas ações de modo a alinhar-se com a “Anglicização” (KIRKPATRICK, 2011). Isto é, as atividades de internacionalização se equacionam a atividades que se voltam, prioritariamente, ao ensino de inglês.

Já no que tange à sobreposição da ideologia do falante nativo, à ideologia do imperialismo do inglês, um aparte se faz necessário. A proposição inicial de Phillipson (1992) acerca da primazia dos falantes nativos como professores de inglês, enfoca o papel desempenhado pela Inglaterra e pelos Estados Unidos em contextos (pós)coloniais, bem como no mercado internacional de ensino de línguas. No âmbito da internacionalização do

¹⁴⁸ Os dêiticos fazem parte da estrutura dos grupos nominais, ou seja, dizem respeito aos participantes do enunciado. São interpretados com referência ao “aqui e agora” do discurso. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p.91).

ensino superior no Brasil, observamos que a criação do IsF emerge como uma estratégia que se volta aos países anglófonos, conforme excerto 107:

**EXCERTO 107 <Internas\\Esfera Jornalística\\Estadão\\7 Bolsistas fazem curso pior em Portugal>
O CNPq informa ainda que o Ministério da Educação está desenvolvendo o programa Inglês sem Fronteiras para aumentar o número de bolsistas enviados para Estados Unidos, Canadá, Austrália e Grã-Bretanha.**

Conforme a matéria do Estadão indica, o IsF é tomado como um Programa que se volta prioritariamente à preparação de estudantes (**processo material: aumentar o número**) para destinos onde o inglês é primeira língua (**processo relacional: bolsistas enviados para Estados Unidos, Canadá, Austrália e Grã-Bretanha**). Apesar de a portaria de criação do IsF mencionar que a preparação dos estudantes deveria voltar-se ao “ingresso nas **universidades anglófonas**”, o excerto do texto jornalístico aponta que ideologicamente a língua inglesa parece vincular-se prioritariamente a contextos onde esta é língua nativa, e não meio de instrução, o que avança para o entendimento de uma relação unívoca entre o ensino de qualidade almejado pela internacionalização e o uso do inglês como língua nativa, haja vista os relatórios que listam os principais destinos dos bolsistas - onde figuram, em ordem decrescente, Estados Unidos, Reino Unido, Canadá.

Apesar de a Inglaterra figurar como parceira nas ações implementadas pelo IsF – em especial por meio da Embaixada Britânica – e de países como Canadá e Austrália reforçarem as evidências acerca da ideologia do falante nativo no Programa Federal, conforme o excerto 107, as análises apresentadas na subseção sobre a ideologia do falante nativo, no presente estudo (seção 4.2. 3), indicam a prevalência de vinculações aos Estados Unidos, no que se refere aos apoios destinados à aprendizagem de inglês na iniciativa. Nesse sentido, apesar de ter em suas origens as insígnias de instrumento do Império Britânico e suas conquistas, podemos reconhecer que na contemporaneidade, e mais pontualmente no âmbito da internacionalização do ensino superior, a língua inglesa parece projetar as vinculações ao imperialismo econômico que os Estados Unidos passam a desempenhar, a partir da Segunda Guerra Mundial (MOITA LOPES, 2008).

No que diz respeito aos demais pressupostos da ideologia do imperialismo linguístico, conforme elaboração de Phillipson (1992), no âmbito da PL engendrada pelo IsF na internacionalização do ensino superior no Brasil, observa-se também a questão da prevalência do inglês em detrimento às diferentes línguas. Sobre este aspecto, retomo

menção à Portaria 973, de 2014, que amplia o Programa de Inglês para Idiomas sem Fronteiras como evidência do potencial questionamento da hegemonia da língua inglesa, nesse processo. No que se refere à ampliação do IsF, temos as considerações da coordenadora Sandra sobre a inclusão de diferentes idiomas:

EXCERTO 108 <Internas\\Esfera Educacional\\Entrevistas com coordenadores\\transcrição1_Sandra_Se>

Agora como é que eu vejo? Com muito bons olhos. Inclusive assim, vai me ajudar muito porque existe infelizmente uma / o Inglês sem Fronteiras, o Inglês tem um estigma, né?! Aquela ideia de “Ah, lá vem o inglês pra dominar, a língua hegemônica e americana, imperialista.” Ainda no meio universitário a gente ouve ainda esse discurso. E a gente tem que ter muita paciência e vai dizer que foi o inglês porque a demanda é maior nesse primeiro momento, mas que a gente tá lutando pela diversidade, pela pluralidade cultural e linguística. Então acho que quando a gente tiver pelo menos, uma, duas línguas definitivamente implementadas, eu acho que vai ser muito bom porque aí eu posso argumentar de cara dizendo “Não. Temos outras línguas sim”. Nem que seja em menor número.

No excerto 108, ao ser questionada sobre como observa o redimensionamento do IsF, a coordenadora apresenta sua avaliação positiva do processo (**processo mental**: Agora como é que eu vejo? Com muito bons olhos), pois a inclusão de outros idiomas aparece como resposta às críticas sofridas ao inglês, devido a sua primazia no IsF (**participante**: o inglês; **processos relacionais**: tem um estigma; a língua hegemônica e americana, imperialista; **processo comportamental**: lá vem o inglês pra dominar) que caracterizam o idioma de modos atrelados à ideologia do **imperialismo linguístico**. Como coordenadora da iniciativa governamental em sua instituição, Sandra se coloca no papel de quem precisa lidar com estas resistências (**processo mental**: a gente ouve; **modalidade deôntica**: tem que ter muita paciência).

A inclusão da diversidade linguística no IsF é representada nas considerações da coordenadora por meio da metáfora da “luta” (**processo material**: a gente tá lutando), do que compreendemos que esta não seja uma tarefa simples de ser realizada no âmbito do Programa. Isso porque o inglês se coloca em uma situação de destaque (**processo relacional**: a demanda é maior) em relação aos demais idiomas (**processo existencial**: Temos outras línguas sim; **processo relacional**: Nem que seja em menor número). Nesse sentido, a inserção de outras línguas (**processo existencial**: tiver pelo menos, uma, duas línguas) parece figurar discursivamente como uma resposta aos questionamentos acerca da hegemonia do inglês no IsF (**processo verbal**: eu posso

argumentar), o que não necessariamente corresponde à diminuição da importância do inglês, na iniciativa.

As considerações da coordenadora Maria destacam a prevalência do inglês, mesmo após a reformulação do Programa, no excerto 109:

EXCERTO 109 <Internas\\Esfera Educacional\\Entrevistas com coordenadores\\transcrição6_Maria_NE>

As pessoas quando falam em segunda língua sempre falam apenas em inglês. Língua estrangeira, inglês. Então é importante haver uma abertura para os outros idiomas também. Agora, obviamente que pela própria experiência que eu tenho pelo [Nome do curso de extensão da Universidade] eu sei que a demanda maior é, sendo acaba sendo para inglês. Sempre tem uma demanda pouco maior para inglês.

As considerações da coordenadora problematizam representações que posicionam a primazia do inglês como língua adicional (**processo verbal: falam em segunda língua; circunstância: sempre; processo verbal: falam apenas em inglês; processo relacional: língua estrangeira, inglês**). Em sua avaliação pessoal, Maria aponta por meio da **modalidade deôntica (é importante)** a relevância dos demais idiomas nesta dinâmica (**processo material: abertura** para outros idiomas). Entretanto, a seguir, a coordenadora reafirma o lugar de destaque ocupado pelo inglês, a **modalidade epistêmica (obviamente)** e evidencia que a língua ainda permanece de fato com prioridade na busca pelos idiomas (**processo relacional: a demanda maior; circunstância: sempre; processo existencial: tem uma demanda** um pouco maior para inglês). O que parece refletir nas considerações da coordenadora é que, assim como em suas ponderações, a reformulação do IsF incide, principalmente, nos modos em como se referir às línguas na iniciativa, entretanto, o que permanece é o papel hegemônico desempenhado pelo inglês nas atividades de ensino e aprendizagem de idiomas no âmbito da internacionalização. Isto é, mesmo após a ampliação do IsF para inclusão de demais línguas, o inglês ainda aparece em posição privilegiada, o que indica modos como o imperialismo linguístico se afirma no Programa¹⁴⁹.

As parcerias com instituições que atuam em prol de cada um dos idiomas, conforme já mencionado, apontam para como o destaque dado ao inglês faz emergir aspectos relativos às desigualdades estruturais que Phillipson (1992) menciona. Estas

¹⁴⁹ Em seu retorno às análises, a coordenadora Maria afirmou: “Um programa de ensino de LE gratuito e que tem como um dos seus propósitos contemplar sujeitos que não teriam oportunidade de aprender LE fora da universidade e que se abre a outros idiomas não deveria ser lido como um programa orientado por imperialismo linguístico.”

distinções entre os idiomas, no Programa, reverberam na fala da coordenadora, Sandra no excerto 110:

EXCERTO 110 <Internas\\Esfera Educacional\\Entrevistas com coordenadores\\transcrição1_Sandra_Se>

Está um pouco devagar, exatamente pela falta de, eu acho, que falta de verba. E diferentemente do Inglês, pelo que eu estou entendendo, o núcleo gestor está querendo parcerias dos países que tenham interesse que suas línguas sejam divulgadas no país. Então eu vejo que ainda está muito no nível nacional.

A coordenadora relata a ampliação do Programa de Inglês para Idiomas sem Fronteiras, o qual ela define em **processo relacional** como “**devagar**”, sendo esta uma situação que se distingue das **circunstâncias** do inglês no Programa (**diferentemente**). A explicação de Sandra para as diferenças entre os idiomas se relaciona diretamente aos recursos estruturais dados a cada língua, por meio das parcerias realizadas pelo Programa (**circunstância: falta de verba**). Por mais que a portaria 973, de novembro de 2014, tenha reconfigurado oficialmente o Programa de modo a contemplar as demais línguas, devido à ausência de bens materiais, tais como investimentos e infraestrutura, os outros idiomas não se consolidam como bens imateriais de ampla disponibilidade ao público atendido pelo IsF, o que aponta para os modos em que a ideologia do imperialismo linguístico do inglês subjaz à PL. Nesse sentido, é plausível argumentar que a alocação de investimentos com vistas à difusão prioritária do inglês, em detrimento aos demais idiomas, marca sua primazia em um contexto que o posiciona, hierarquicamente, acima das outras línguas.

Os pressupostos que norteiam a concepção de Phillipson (1992) acerca do imperialismo linguístico tendem a subsidiar sentidos que concebem a expansão do inglês como um processo de dominação hegemônica perante o qual parece haver poucas possibilidades de resistência, aspecto que seus críticos problematizam face às diferentes perspectivas de apropriações locais a que o fenômeno potencialmente se condiciona (RICENTO, 2000; PENNYCOOK, 2000; RIDGE, 2000; HOLBOROW, 1999). No contexto do IsF, a impossibilidade de reação ao domínio do inglês que subjaz à ideologia do imperialismo linguístico parece reverberar no relato da coordenadora Paula, conforme excerto 111:

EXCERTO 111 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição7_Paula_N>

Mas, na verdade o maior interesse na relação do NuLi com a internacionalização, talvez seja o próprio contexto que a gente está vivendo, a gente está vendo que nesse contexto é necessário mesmo que a gente: “Ah, só quero viajar”, não tem pra onde fugir, não tem assim algo assim que diga: “você não vai estudar inglês”, porque inglês não vai [...], você é praticamente é obrigado a estudar.

Ao explicar como compreende a criação dos NuLi dentro do processo de internacionalização, a coordenadora Paula expressa, por meio das modalidades **epistêmica (na verdade)** e **deôntica (é necessário)**, que aprender inglês é mandatório. Os **processos materiais (não tem pra onde fugir; você não vai estudar inglês)** e verbal (**não tem algo assim que diga**), destacados em sentenças negativas, apontam para as impossibilidades de reação diante da força hegemônica do idioma neste contexto, o que se reafirma na forma impositiva em que a coordenadora concebe esta dinâmica (**circunstância: praticamente; processo comportamental: obrigado a estudar**).

Diante das análises aqui apresentadas, é possível identificar que a **ideologia do imperialismo linguístico** do inglês subjaz à PL engendrada pelo IsF por meio de contradições que

- apontam para o seu alinhamento ao pressuposto monolíngue de que as línguas estão em competição, e que no contexto da internacionalização a hegemonia do inglês se sobressai;
- demonstram articulações com a “Anglicização”, em vista dos poucos esforços empreendidos na inclusão do espanhol e do PFOL, dentre outras línguas, no Programa;
- tendem a difundir os sentidos benéficos atrelados à dominação do inglês, de modo a sobrepor-se à ideologia do inglês como língua global;
- reafirmam sua articulação à ideologia do falante nativo, em especial devido a vinculações com países onde o inglês figura como língua nativa, em especial com os Estados Unidos;
- potencialmente a desafiam por meio da inclusão de outros idiomas, com a ampliação do Programa para Idiomas sem Fronteiras;
- reforçam sua presença por meio da persistência da primazia de ações voltadas à difusão do inglês, mesmo após a reformulação do IsF, de modo a se articular com a “Anglicização” no processo de internacionalização;

- reconhecem o papel hegemônico do inglês, visando possibilidades de apropriações críticas do idioma, principalmente no que se refere às interpretações locais da PL.

4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, discuto os resultados das análises desenvolvidas no capítulo 4, de modo a responder às três perguntas de pesquisa norteadoras do estudo. Estas se articulam em torno do objetivo geral de investigar o IsF como uma PL engendrada no contexto da internacionalização do ensino superior brasileiro, com foco específico nas ideologias da língua inglesa subjacentes aos contextos de realização do Programa Federal. Ao longo do capítulo 4, as análises se articulam como resposta ao questionamento apresentado pela primeira pergunta de pesquisa: **como os textos das três esferas representam a política?**

No que tange à análise da linguagem, as categorias de análise concebidas a partir de subsídios oferecidos pela ADC, possibilitam a compreensão da dimensão micro-estrutural (linguística), tomada em relação à dimensão macro-estrutural (social), de modo a desvelar os aspectos ideológicos presentes nos diferentes discursos (KHOSRAVINIK, 2010) que constituem o IsF como uma PL. Primeiramente, o detalhamento analítico evidencia a amarração **intertextual** e **interdiscursiva** que os conjuntos de textos das esferas legal, jornalística e educacional compõem. Por meio da investigação da rede dialógica que se constitui, tanto pela intertextualidade manifesta (*verbatim* explícito) - a qual se observa pela recorrência de recursos léxico-gramaticais, como pela intertextualidade constitutiva (ou interdiscursividade) - em que se reconhecem as formações discursivas relativas às decisões do discurso expressas nos textos, observa-se as representações que caracterizam a realização do IsF como uma PL.

Em relação à **transitividade**, busquei identificar e analisar, no conjunto de dados, os modelos ou esquemas utilizados para interpretar domínios particulares de experiência, de modo a explorar as formas pelas quais a realidade é representada nos discursos relativos ao IsF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Para tanto, busquei focar os participantes (atores sociais), os processos (tipos de verbos) e as circunstâncias (frases

adverbiais) que figuram como escolhas cultural, política e ideologicamente significativas feitas por parte dos enunciadores (FAIRCLOUGH, 1992).

De modo geral, a análise sobre os participantes permitiu identificar e explorar os papéis desempenhados por diferentes atores sociais na PL engendrada pelo IsF. Nesta discussão, abordo aqueles que identifiquei a partir das análises como principais atores sociais engajados no IsF: **estudantes universitários brasileiros, gestores e parceiros**.

Os **estudantes universitários brasileiros** figuram no conjunto dos textos como principais beneficiários do Programa, seja no papel de alunos dos cursos de línguas, de candidatos aos programas de mobilidade internacional, ou mesmo na função de professores bolsistas que lecionam nos NuLi.

Como **gestores** da PL, temos claramente a presença de atores da esfera governamental, os quais são por vezes identificados por nomeação (como o Ministro da Educação, Aloízio Mercadante), ou representados pelos órgãos aos quais são vinculados (MEC ou CAPES, por exemplo). Compartilhando também as funções de gestão, temos os membros do Núcleo Gestor (NG) do IsF, os quais assumem papéis peculiares na PL. Desde a proposição inicial do Grupo de Trabalho que visou discutir as ações de criação do IsF, em 2012, a iniciativa federal conta com a participação de docentes universitários na gestão da PL. Apesar da tendência *top-down* que proposições políticas costumam assumir, dada a natureza dinâmica das PL e especialmente mediante as possibilidades interpretativas a que os textos políticos estão abertos, as funções do NG implicam tanto no encadeamento das diretrizes oficiais do IsF, quanto nos encaminhamentos dados pelas apropriações locais da PL, as quais estão sujeitas a imprevisíveis contingências. Nesse sentido, os membros do NG do IsF figuram como atores da PL com papéis que se constituem “no meio do caminho”, entre quem concebe a política e quem faz a política acontecer.

Com funções muito próximas dos gestores da PL, temos uma gama de atores sociais que desempenham diferentes papéis que caracterizo como **parceiros**. Dada a natureza dos investimentos no IsF, os quais definem-se na articulação entre o público e o privado, a análise permitiu identificar **empresas** como atores sociais que se engajam no IsF, seja por meio de negociações relativas ao fornecimento de recursos didáticos (i.e. ETS, Mastertest, Cengage, National Geographic Learning), ou por doações voltadas à infraestrutura do programa (i.e. Accenture, Alcoa, Bunge, Cargill, Chevron e Coca Cola). Além das parcerias provenientes do setor empresarial, as análises evidenciaram, também, a presença de atores sociais que são

representados por **agências** que atuam no fomento do ensino de línguas capitaneado por diferentes países, dentre os quais destaco a reiterada presença da Embaixada dos EUA (além das Embaixadas britânica, francesa e italiana, instituições como o Grupo Mais Unidos, a Comissão Fulbright, o Languages Canada, o serviço alemão de intercâmbio acadêmico, a Agência Universitária da Francofonia e a Fundação Japão). Também figuram como parceiros de destaque no IsF os assistentes de ensino de língua inglesa, os **ETAs** originários do Programa Fulbright que devem atuar com vistas à melhoria da qualidade das licenciaturas em Letras e da proficiência em inglês dos futuros docentes e estudantes do curso dos NuLis.

No que se refere aos **processos**, a análise voltada aos tipos de verbos utilizados nos textos identificou que a ocorrência de **processos mentais** nos textos analisados se deu, principalmente, de modo vinculado aos estudantes e professores envolvidos com o IsF, caracterizados como participantes capazes de refletir e avaliar as situações em que a PL se realiza (ie. Conhecer a prova; fazer com que eles possam refletir sobre o que é isso mesmo; entendem que é importante dominar a língua estrangeira). Principalmente a partir das considerações trazidas pelos coordenadores dos NuLis, a presença de processos mentais atrelados aos indivíduos que se engajam com o contexto de prática da PL avança para reflexões nas apropriações locais que podem reconhecer as ideologias que permeiam o Programa, bem como abrem espaço para a desconstrução das mesmas. Ou seja, a ocorrência de processos mentais parece se relacionar com as possibilidades de identificação e contestação das ILI.

Já os **processos comportamentais** ocorreram prioritariamente vinculados aos estudantes, ao IsF e aos coordenadores. Quanto aos estudantes, expressaram-se tanto os modos como os mesmos se relacionam com a aprendizagem de idiomas (ie. essas alternativas porque têm dificuldade com o inglês; eles desistem demais) quanto as expectativas acerca dos mesmos no âmbito do IsF quanto (ie. se saiam bem na prova; se vire). No que se refere ao próprio IsF, foram indicados os apoios à aprendizagem de idiomas que o Programa visa instaurar (ie. contribuir para o aperfeiçoamento linguístico; tem ajudado na formação de professores). E em relação aos coordenadores, foram apontadas possibilidades de engajamento destes na iniciativa federal (ie. a gente vem insistindo; a gente tenta desconstruir). Ainda sobre os coordenadores, pode-se aventar para a relação entre as suas trajetórias acadêmico-profissionais e o direcionamento de suas interpretações

como o escopo de suas ações locais nos NuLis. A este respeito, podemos refletir que, por mais que políticas definam um horizonte de (im)possibilidades a um dado campo de interesse público, e que “autores de políticas fazem esforços concentrados para afirmar tal controle através dos meios que estão ao seu alcance, para conseguir uma leitura 'correta'”(BALL, 1994, p. 16) das suas proposições políticas, cabe aos indivíduos envolvidos em seus contextos situados, o direcionamento específico a ser adotado em determinada PL.

Sobre os **processos verbais**, as análises indicam tanto quem “tem voz” no Programa, bem como sobre o que se fala, ou seja, quais temas ou questões são definidos como dignos de serem mencionados na realização do IsF (ie. não se fala lá no grande grupo; falam alguma coisa que vocês estão achando, quem é colonizado também fala inglês). De modo geral, o NG, os ETAs e os coordenadores dos NuLis são posicionados como quem pode discutir sobre aspectos relevantes do âmbito do IsF: podem dizer o que é certo ou errado, podem debater sobre ações da iniciativa, podem discorrer sobre normas do Programa. Além disso, a identificação de processos verbais possibilitou a definição de quem potencialmente é caracterizado como falante de inglês, de acordo com as representações dos envolvidos com o IsF (ie. colonizado, colonizador, os países, indianos, chineses, brasileiros). Nesse sentido, evidencia-se o reconhecimento da desterritorialização da língua inglesa como um fato que permeia a realização do IsF, por mais que as ideologias linguísticas dominantes, identificadas neste estudo, tendam a apagar este fenômeno.

No que diz respeito aos **processos materiais**, as análises evidenciam a grande densidade de sua ocorrência. Pode-se identificar que isto se dá devido às mudanças na realidade que o IsF visa promover (ie. propiciar a formação e a capacitação em idiomas). Portanto, alunos, professores, gestores e parceiros passam a realizar diferentes coisas que, de modo geral, incidem no aprimoramento linguístico em inglês dos universitários brasileiros, foco central das ações do IsF.

Sobre os **processos existenciais** recai o reconhecimento acerca do que se legitima como existente, ou possível de existir, no âmbito da PL (ie. tiver pelo menos, uma, duas línguas; só há a vertente americana; porque não vai existir a possibilidade, por exemplo, de nós termos cursos de outras línguas). As análises indicam a existência de diferentes idiomas para além da hegemonia do inglês, bem como reconhecem como legítimas algumas variedades da língua inglesa, mesmo em face da dominação dos modelos

nativos. Além disso, os processos existenciais parecem indicar incertezas sobre as possibilidades concretas de ampliação do Programa de Inglês para Idiomas sem Fronteiras.

Por fim, os **processos relacionais** figuram com a maior densidade de ocorrência nas análises, aspecto que evidencia a dimensão do significado representacional nos conjuntos de textos que se materializam na realização do IsF, pois este implica as representações de mundo expressas por meio do discurso (FAIRCLOUGH, 2003). Por meio deste tipo de processo, define-se o perfil dos alunos dos NuCLis, aspectos dos cursos a serem ofertados, características da língua inglesa (i.e. internacional, língua franca, global) a ser ensinada e a ser aprendida.

Para concluir os elementos que compõem a análise da transitividade, temos as **circunstâncias**. Considerando os cinco anos de existência do Programa, e tomando a instabilidade e a incompletude como aspectos que caracterizam as políticas (BALL, 2006), na análise da PL, os termos que marcam **circunstâncias temporais** se destacaram como recursos que auxiliaram na compreensão dos eventos que compõem a linha do tempo do IsF (ie. No começo; antes de chegar a B2; em um longo prazo).

A fim de explorar a linguagem em relação a posicionamentos e apreciações acerca do Programa, as categorias analíticas de **modalidade e avaliação** foram utilizadas, e tendem a ocorrer principalmente nos textos da esfera jornalística e da esfera educacional. Isto permitiu identificar julgamentos e opiniões emitidas por diferentes atores. Nota-se a ocorrência da **modalidade deôntica** – que expressa necessidade ou obrigação – na caracterização da aprendizagem de inglês como imperativa no âmbito da internacionalização, bem como no destaque dado à inclusão de outros idiomas no IsF (ie. tem que valorizar a língua inglesa; é importante haver uma abertura para os outros idiomas também) . Além disso, a **modalidade epistêmica** – em que se expressa o comprometimento sobre o que é verdade - foi utilizada para situar o papel hegemônico do inglês, aspecto que se coloca tanto em circunstâncias que tendem a naturalizar, quanto em manifestações de questionamento acerca deste processo de dominação (ie. Necessário). Ademais, a modalidade epistêmica foi utilizada para desafiar o modelo do falante nativo, a opção pelo TOEFL-ITP, bem como para expressar o reconhecimento da existência da diversidade linguística (ie. Claro que é um *Brazilian English*).

Já a **avaliação** foi identificada tanto na esfera jornalística, em pronunciamentos dos gestores do IsF, como nos textos da esfera educacional, por meio dos

posicionamentos dos coordenadores. As ocorrências marcam excertos que tendem a julgar, positivamente, ações em prol da língua inglesa no IsF (ie. o curso a distância, também de altíssima qualidade; (eu acho que é importante). Por outro lado, observaram-se, também, excertos em que os coordenadores se posicionam criticamente em relação ao Programa e sua realização (ie. eu achei até estranho do espanhol não ser o segundo na fila depois do inglês; eu, particularmente, não gosto do TOEFL).

Finalmente, a categoria analítica das **metáforas** possibilitou a identificação de práticas discursivas que evidenciam relações sociais em expressões de linguagem que incorporam suposições ideológicas do discurso público comum (SANTA ANA, 2002). De modo bastante pontual nos dados, as metáforas, identificadas nos textos das três esferas, compuseram um campo semântico que prioritariamente **antropomorfizam** o IsF e o inglês, por consequência. Ou seja, atribuem-se características que aproximam a iniciativa federal da experiência humana (ie. filho, pernas, sofre, luta, cortes, pão). Conforme Santa Ana (2002) discute, a partir de Lakoff e Johnsen (2003), a principal fonte de experiências que nós vivenciamos, desde a infância, é o nosso corpo, assim, o pensamento metafórico gera ligações compreensíveis e geralmente inquestionáveis que corporificam a mente. Nesse sentido, construções de sentidos dão vida ao IsF, de modo a representar tanto sua vitalidade, quanto a sua fragilidade. Além disso, as análises apontam também para a constituição de um campo semântico relacionado aos domínios conceituais de **movimento e de limite** (ie. sem fronteiras, carro-chefe, barreira). Desse modo, a língua inglesa tomada como foco central do Programa, é representada, ambigualmente, tanto como problema quanto, como solução no âmbito da internacionalização do ensino superior. De modo geral, pode-se concluir que as metáforas analisadas tendem a representar o IsF e o inglês como elementos essenciais, tal qual a vida e os movimentos que a compõem.

Sobre a segunda pergunta de pesquisa - **quais e como as ILI emergem nos discursos que articulam o Programa?**- primeiramente é preciso ressaltar que a análise apresentada é sincrônica. Ou seja, ocupa-se da investigação das ILI no contexto específico da internacionalização do ensino superior no Brasil que se intensificou após a criação do CsF, em 2011, e que culminou na criação do IsF. Podemos identificar que a presença de variadas ideologias, situadas de modo por vezes divergentes e contraditórios, se configuram como resultado de diferentes perspectivas de olhares para um mesmo objeto, o que sugere que as

ILI se dispõem em camadas e podem ser compreendidas por uma diversidade de ângulos (PAN, 2015).

Considerando que o presente estudo se vincula ao paradigma da Política Linguística Crítica (PLC), a perspectiva adotada visou explorar os modos em que sistemas de desigualdade são sustentados por discursos ideológicos. Para tanto, buscou identificar as ILI que subjazem ao IsF, a fim de primeiramente reconhecer que determinadas representações - ou indexicalidades nas palavras de Canagarajah (2013) - atreladas aos idiomas retomam valores e sentidos produzidos ao longo de processos históricos e sociais, os quais são dialógicos. Portanto, não sendo estanques, o estudo das ILI no IsF procurou explicar como estas são passíveis de questionamentos e desconstruções, bem como visou caracterizar estas como não são totalmente fluidas ou arbitrárias (CANAGARAJAH,2013).

Em resposta à segunda pergunta de pesquisa, a partir das análises é possível afirmar que o IsF, compreendido como uma PL, é permeado por seis ILI - língua padrão, língua inglesa como mercadoria, falante nativo, instrumentalista, língua global e imperialismo linguístico – que convergem na tendência de posicionar o inglês como língua hegemônica no contexto de internacionalização do ensino superior brasileiro. No que tange à (im)permeabilidade de tais ILI, observa-se que os variados **contextos de prática** da PL possibilitam que os atores engajados com o Programa explorem alternativas que têm potencial para desafiar estas ideologias localmente, haja vista o horizonte que se abre diante das interpretações situadas. Isso não significa dizer que tais apropriações da PL deixem de ser constrangidas por direcionamentos gerais e mais amplos do IsF como, por exemplo, o fato de que a criação de um NuLi incide, necessariamente, na oferta de cursos de língua inglesa. Entretanto, as equipes locais mediante as demandas e os anseios de seus contextos de prática possuem certa autonomia para, dentre diferentes encaminhamentos, definir as ementas dos cursos ofertados, os materiais didáticos utilizados, as atividades formativas voltadas aos professores bolsistas, de modo que é possível ratificar ou desafiar as ILI que permeiam o IsF.

Já nos dois outros contextos da PL, é possível identificar uma maior unicidade entre as ILI. Isso porque, no **contexto de influência**, as relações de poder entre as diferentes vozes dos grupos sociais que entram em embate a fim de influenciar a definição das políticas, acabam por ser representadas de forma assimétrica, isto é, as ideologias hegemônicas tendem a gerar consentimento e consenso de modo a orientar determinada

política. Já no **contexto de produção de textos**, a materialidade da PL constitui-se como resultado de disputas e acordos entre os grupos aos quais compete controlar as representações presentes nos documentos que norteiam as políticas, processo que se dá de modo a minimizar potenciais contradições, visando certa coerência e uniformidade em suas prescrições (MAINARDES, 2006). Assim, os textos de lei tendem a expressar um *status* de oficialidade que parece se impor como inquestionável.

Por fim, diante das reflexões geradas por meio da investigação das ILI que se sobrepõem no IsF, chegamos à terceira pergunta de pesquisa: **Quais são as potenciais implicações decorrentes dos processos de afirmação e/ou questionamento das ILI subjacentes ao IsF no que tange ao(s) papel(éis) desempenhados pela língua inglesa no âmbito da internacionalização do ensino superior brasileiro?**

Considerando que esta pesquisa se situa na intersecção entre os estudos da LA e da PL, penso que as principais implicações recaem sobre duas dimensões que se articulam nestes ramos de investigação: a) o ensino e a aprendizagem de inglês no Brasil; b) e a formação de professores de inglês neste mesmo contexto. Apesar de inicialmente voltar-se à internacionalização do ensino superior, é necessário reconhecer que o desenvolvimento de ações em prol da difusão do inglês engendradas pelo IsF, se continuadas e intensificadas, conforme os desdobramentos do Programa parecem indicar, irão incidir em implicações que extrapolam o ensino superior, tanto porque as ILI acabam por circular amplamente na sociedade, quanto porque os professores formados nestas instituições devem passar por experiências formativas que irão compor a base do conhecimento do docente que pode atuar em variados contextos, não só em universidades.

Em relação ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, as análises indicam que as ILI identificadas convergem ao corroborar a hegemonia do idioma por meio de processos específicos que tendem a apagar ou a atenuar as consequências da desterritorialização do inglês, tais como o reconhecimento das diferentes variedades e registros do idioma, e os hibridismos decorrentes dos fluxos engendrados na/pela globalização. A orientação monolíngue que subjaz às ILI parece se sustentar e ser sustentada pela concepção de um único padrão do idioma, o que se faz à luz das variedades nativas, em especial no IsF, a norte-americana. Tais representações se colocam como uma grande contradição, haja vista estatísticas que posicionam a maior parte dos falantes do idioma como não-nativos e que, portanto, indicam que o uso do inglês extrapola o que se

reconhece como língua nativa e necessariamente implica em processos de negociação de significado que fogem às possibilidades de avaliação de testes como TOEFL-ITP, por exemplo. Ou seja, os usos do inglês, na contemporaneidade, acarretam em constantes modificações do idioma, o que ocorre de modo a atender às necessidades dos interlocutores, resultando em inovações nas dimensões léxico-gramatical, pragmática e social que implicam no reconhecimento de que o inglês configura-se como **língua franca** (COGO; DEWEY, 2012).

Diante deste cenário, as possibilidades de questionamentos das ILI que permeiam a realização do Programa decorrem, portanto, da legitimação dos contextos de práticas locais como espaços genuínos em que os atores engajados com as PL podem explorar a incompletude e a contradição destas, de acordo com as contingências que os interpelam. Nesse sentido, chegamos à segunda dimensão de implicações mencionada, ou seja, a formação de professores.

Tendo por princípio que educadores são atores que interpretam, negociam, resistem e adaptam as políticas em seus contextos de atuação (BALL, 1994; DAVIS, 2014; MENKEN; GARCIA, 2010; SHOHAMY, 2017), a participação docente na realização das PL pode ser pensada com vistas ao que se denomina “política linguística engajada” (PLE). A PLE é caracterizada por Davis (2014, p. 83) como “uma abordagem conceitual e dialógica embasada na teoria crítica e informada pelo ativismo político¹⁵⁰”, visando práticas que incidem na mudança do direcionamento *top-down* que a realização de políticas costuma configurar, de modo a reconhecer a complexa interação de ideologias e práticas institucionais que incidem nas práticas locais.

Para tanto, penso que afirmações como as da coordenadora Sandra apontam para um aspecto central no que tange à formação e, por consequência, ao engajamento de professores com as PLs:

Nosso sistema educacional, ele é muito massificador, é sempre essas coisas de *top down*, de atingir, o outro é colocado no nível aqui e se virem os outros pra alcançar. Então, a gente também não pode querer dar uma de rebelar contra o sistema porque senão as coisas nunca acontecem. (EXCERTO 22 <Internas\\Esfera Educacional\\transcrição1_ Sandra_SE>)

¹⁵⁰ “a conceptual and dialogic approach grounded in critical theory and informed by political activism.”

As considerações de Sandra apontam para o fato de que, primeiramente, é necessário que professores ocupem os espaços nas políticas para que práticas de engajamento situadas possam ser fomentadas. Nesse sentido, práticas que se voltam à PLE visam negociações que emergem das apropriações resultantes da implementação de agendas em PL, de modo a extrapolar as dimensões *top-down* ou *botton-up*, às quais as políticas parecem se limitar. Tais possibilidades parecem se manifestar nas apropriações locais dos IsF que tendem a questionar as ILI e a estimular ações que visam atender as demandas específicas das comunidades envolvidas com o Programa. De modo geral, as análises indicam que os objetivos para o ensino se tornam cada vez mais instrumentais, uma vez que inglês para internacionalização acaba por se revelar como um fim específico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente seção, apresento as considerações finais deste estudo. Para tanto, retomo o objetivo da investigação em paralelo às perguntas de pesquisa, sintetizo a organização dos capítulos do trabalho, bem como apresento e reafirmo a tese que defendo. Além disso, discorro acerca das contribuições e das limitações da pesquisa, de modo a finalizar com sugestões para encaminhamentos futuros.

Tendo como objetivo geral a investigação do IsF como uma PL engendrada no contexto da internacionalização do ensino superior brasileiro, com foco específico nas ideologias da língua inglesa subjacentes aos contextos de realização do Programa, a presente tese foi organizada em quatro capítulos, os quais nortearam-se pelas três perguntas de pesquisa: a) como os textos das três esferas representam a política?; b) quais e como as ILI emergem nos discursos que articulam o Programa?; c) quais são as potenciais implicações decorrentes dos processos de afirmação e/ou questionamento das ILI subjacentes ao IsF, no que tange ao(s) papel(éis) desempenhados pela língua inglesa no âmbito da internacionalização do ensino superior brasileiro?

No capítulo 1, apresento o contexto sócio-histórico em que a pesquisa se insere. Para tanto, trato de conceitos e perspectivas de globalização, de modo a relacioná-la aos interesses de estudo da Linguística Aplicada (LA). Em seguida, caracterizo o processo de internacionalização do ensino superior como um dos possíveis escopos da LA, apresentando alguns de seus marcos, especialmente no contexto brasileiro. Situo a presente pesquisa na intersecção entre o campo da LA e da política linguística (PL), sobre a qual apresento um panorama.

No capítulo 2, caracterizo o IsF como uma PL e apresento a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) e a Análise de Discurso Crítica (ADC) como referências teórico-metodológicas que subsidiaram as análises. A ACP é tomada a partir das discussões de Bowe, Ball e Gold (1992), Ball (1994), Mainardes (2006) e Sachs (2011) que a definem como um método para pesquisar e teorizar políticas, dentre elas as linguísticas. Considerando que a ACP concebe as políticas nas dimensões de texto e de discurso, apresento a ADC como referencial a contribuir com as pesquisas sobre PL. Definida como ramo de investigação que se ocupa do uso da linguagem em contextos em que o poder transita, a versão da ADC,

defendida por Fairclough (1989, 1992, 1995, 2003, 2014), é adotada nesta tese de modo a compreender, criticamente, como as desigualdades são constituídas e sustentadas por meio do discurso.

Ainda nesse mesmo capítulo, apresento a concepção crítica de ideologia que subsidia a tese. Tal concepção a define como fenômenos simbólicos significativos que servem, em circunstâncias sócio históricas particulares, para criar e manter uma relação de subalternidade entre diferentes grupos (THOMPSON, 1984), a qual se articula com o entendimento do foco específico do estudo: as ideologias linguísticas e as ideologias da língua inglesa. As ideologias linguísticas expressam as visões que os usuários têm sobre elementos como o uso, normas, formas, funções, qualidade e valor das línguas (SILVERSTEIN, 1979; WOOLARD, 1998), enquanto que as ideologias da língua inglesa (ILI) abordam ideias que tanto sustentam ou desafiam a expansão do inglês na contemporaneidade (PAN, 2015).

No capítulo 3, apresento os procedimentos metodológicos adotados para o estudo. Para tanto, situo a pesquisa no paradigma qualitativo, inserida na categoria “meso” de pesquisa em PL (DAVIS, 2014; PAYNE, 2013), pois visa explorar o conhecimento produzido a partir das relações entre as dimensões geral – o IsF inserido no processo de internacionalização - e específica de determinadas PL – as possíveis interpretações e realizações do IsF. Defino a ética do “cuidado com o outro” (MOLL; ARNOT-HOPFFER, 2005) como norteadora do estudo, e descrevo os processos de registro da pesquisa com seres humanos e de retorno aos participantes como procedimentos éticos adotados. Além disso, caracterizo o IsF como contexto da pesquisa; apresento os conjuntos de textos das esferas legal, educacional e jornalística como *corpus* que compõe a investigação; discorro sobre o uso do software Nvivo 11 para organização e codificação de dados; e detalho o perfil dos dez coordenadores de NuLi participantes do estudo. Detalho as categorias analíticas utilizadas - intertextualidade, interdiscursividade, transitividade, avaliação, modalidade e metáfora – de modo a finalizar o capítulo com o quadro geral que sintetiza a explicação dos procedimentos de pesquisa.

No capítulo 4, apresento a narrativa de análise propriamente dita. Início com a contextualização da gênese do IsF sob influência do CsF e do neoliberalismo. Em seguida, apresento as análises organizadas em seis categorias interpretativas, sendo que cada uma representa uma ILI que emergiu da interpretação dos dados: língua padrão, língua inglesa como mercadoria, falante nativo, instrumentalista, língua global e imperialismo

linguístico. As análises demonstraram os modos em que as ILI se entrelaçam na realização do IsF, tanto em instâncias de convergência, quanto processos de contradição. Em consonância com os procedimentos éticos adotados para o estudo, ao longo do capítulo foram apresentados comentários e apontamentos feitos pelos coordenadores entrevistados diante das análises, a fim de registrar suas impressões acerca das interpretações elaboradas pelo trabalho de pesquisa. Em seguida, a discussão dos resultados retomou as três perguntas de pesquisa a fim de respondê-las, pontualmente, a partir dos aspectos apontados nas análises.

Diante do percurso de pesquisa apresentado, **defendo a tese de que o Inglês sem Fronteiras é uma política linguística permeada por seis ideologias da língua inglesa - língua padrão, língua inglesa como mercadoria, falante nativo, instrumentalista língua global e imperialismo linguístico – as quais convergem na tendência de posicionar o inglês como língua hegemônica no contexto de internacionalização do ensino superior brasileiro. A sobreposição de tais ILI indica maior permeabilidade nos contextos de prática em que as PL são interpretadas e potencialmente questionadas, enquanto apresentam maior unicidade nos contextos de influência e de produção de textos, nos quais se observa uma maior uniformidade no encadeamento entre as ideologias que sustentam a hegemonia do inglês.**

Considerando que o presente estudo se vincula ao paradigma da Política Linguística Crítica (PLC), a perspectiva adotada visou explorar os modos em que sistemas de desigualdade são sustentados por discursos ideológicos. Ao identificar as ILI que subjazem ao IsF, a pesquisa apontou para o reconhecimento de determinadas representações - ou indexicalidades, nas palavras de Canagarajah (2013) - que são atreladas aos idiomas e retomam valores e sentidos produzidos ao longo de processos históricos e sociais, os quais são dialógicos. Portanto, considerando que ideologias não são estanques, o estudo das ILI no IsF procurou explicar como estas são passíveis de questionamentos e desconstruções, bem como visou evidenciar que estas não são totalmente fluidas ou arbitrárias (CANAGARAJAH,2013).

As implicações que decorrem do cenário identificado, incidem na manutenção de desigualdades que, no caso da internacionalização do ensino superior, podem corresponder a diferentes consequências. Primeiramente, o aumento do uso do inglês como principal idioma do meio científico, pode corroborar benefícios a sistemas acadêmicos já consolidados, os quais majoritariamente se situam em países falantes de

língua inglesa e que dominam o sistema educacional mundial (ALTBACH, 2013). A este respeito, a ampliação do Programa de Inglês para Idiomas sem Fronteiras, cria possibilidades para que a produção científica desafie o monopólio da língua inglesa, dentre as quais destaco as atividades que devem passar a apoiar a promoção do português para falantes de outras línguas.

Ademais, ao posicionar o inglês como a monolíngua global da internacionalização, as ILI identificadas aproximam-se mais das variedades nativas do que dos hibridismos emergentes da desterritorialização do idioma. Assim, a internacionalização acaba por fomentar estruturas de desigualdade que privilegiam produtos e serviços provenientes do “Ocidente falante de inglês¹⁵¹” (CHOWDHURY; PHAN, 2014, p. 8), sendo que estes modelos tendem a promover sentimentos de inadequação e inautenticidade tanto por parte de professores quanto de aprendizes de inglês (BERNAT, 2008; JORDÃO, 2016). Processos que posicionam falantes não-nativos como usuários ilegítimos do idioma, revelam-se como uma contradição, haja vista o fato de que, na atualidade, estes ultrapassam os números de falantes nativos.

Se concordarmos que a inserção do Brasil na corrida pela internacionalização se justifica pela busca da elevação da qualidade da educação e da pesquisa, do aumento do prestígio institucional, da geração de investimentos e contribuições para o desenvolvimento local e global (JONES, 2013), em uma perspectiva crítica, isso deve incidir na superação de contradições sociais, o que implica em mudanças nos sistemas de desigualdades já consolidados. No que tange às PL, as evidências apresentadas neste estudo indicam, portanto, que desestabilizar as ILI que subjazem à realização IsF, seria um empenho desejável, uma vez que a democratização do acesso à aprendizagem de inglês, parece ganhar força nesse intento.

Nesse sentido, o presente estudo visa corroborar contribuições trazidas por discursos que posicionam o inglês como Língua Franca (ILF) – entendido aqui como idioma para ampla comunicação que é a língua materna de ninguém (JENKINS, 2006, 2009, JORDÃO, 2014; RICENTO, 2015; SEIDLHOFER, 2011b) – que parecem figurar como potenciais catalisadoras de (re)significações acerca do que se entende por mobilidade, globalização e falante de inglês (SZUNDY, 2016). Para tanto, os princípios que norteiam o ILF, tais como inovação, criatividade e uso de estratégias pragmáticas podem subsidiar as atividades de

¹⁵¹ “English-speaking West”.

ensino e aprendizagem no IsF, com vistas à comunicação bem sucedida em inglês no processo de internacionalização das universidades no Brasil (GIMENEZ; PASSONI, 2016).

Além disso, dentre as contribuições que este estudo apresenta, considero que esta tese pode colaborar com a expansão da área dos estudos em PL no contexto brasileiro, em especial no que se refere às políticas para o ensino de língua inglesa. Levantamentos prévios (GIMENEZ; PASSONI, 2016; PASSONI; ORIDE; LORA, 2015; PASSONI; GOMES, 2016; PASSONI; LUZ, 2016) identificaram que o campo de investigação em PL, no Brasil, configura-se como relativamente novo, e que o aumento de interesse pelo tema tem sido fomentado, principalmente devido ao processo de internacionalização do ensino superior no país, fenômeno que se intensifica de 2011 em diante.

No que diz respeito às escolhas teórico-metodológicas da pesquisa, as análises possibilitaram o reconhecimento de contribuições que a ADC pode oferecer a estudos sobre PLs, em especial por meio de sua aproximação com a ACP. O percurso analítico evidencia modos em que a análise linguística, tomada em referência ao contexto-macro social, auxilia no desvelar das ideologias que permeiam os três contextos de realização de uma política, compondo, assim, uma investigação sobre PL que seja linguisticamente informada.

O arcabouço analítico proposto pela ACP enfoca a análise da política como texto e como discurso, apesar de não se vincular a qualquer referencial específico de análise de linguagem. A este respeito, interpreto que a afirmação de Ball (1994, p.14) de que em investigações dessa natureza “duas teorias são provavelmente melhores do que uma”¹⁵², coloca-se como um indicativo de que as contribuições dos estudos da linguagem, neste caso, da ADC, sejam bem-vindas na busca por desenvolvimentos da ACP como um referencial teórico-metodológico para análise de políticas, dentre elas as linguísticas.

A articulação entre os pressupostos da ACP com investigações do ramo da PL, especificamente em estudos sobre ideologias linguísticas que se alinham ao paradigma crítico, já vem sendo utilizada por alguns estudiosos (WODAK, 2006; KRZYZANOWSKI; WODAK, 2011; RICENTO, 2003, 2006b). Entretanto, a aproximação entre estudos desta natureza com o referencial apresentado pela ACP, parece figurar como preenchimento de uma lacuna que a presente tese de doutorado visou explorar.

¹⁵² “two theories are probably better than one”.

No que tange ao Programa Federal, o IsF tomado como objeto central deste estudo, a presente tese contribui ao explorar as ILI ainda não analisadas nos contextos de realização desta PL. Assim, as discussões aqui apresentadas podem configurar-se como subsídios tanto para o aprofundamento de estudos sobre as ILI no Brasil, bem como para encaminhamentos futuros do Programa – pois articulada no formato de tese e sintetizada em produções futuras, tais como artigos científicos e capítulos de livros, potencialmente geram influências a partir da esfera acadêmica em que foi produzida e validada.

Haja vista o alinhamento de interesses e discussões que os estudos do campo da PL e da LA possuem, as análises visam também fomentar discussões específicas na/sobre a formação de professores. O reconhecimento e, por consequência, a problematização das ILI, incidem diretamente nas atividades de ensino e aprendizagem de línguas. Portanto, considero que a presente tese pode contribuir para reflexões no campo da política linguística engajada, uma vez que as análises apontam para possibilidades de apropriações das PLs que incidem no reconhecimento das complexas interações que envolvem ideologias, práticas institucionais e práticas locais (DAVIS, 2014).

As limitações do estudo recaem, primeiramente, sobre o número restrito de participantes, os quais não necessariamente representam todas as possibilidades de realização da PL. Dos 63 NuCLis existentes na época da coleta e geração de dados para a pesquisa, somente dez coordenadores tiveram disponibilidade para participar das entrevistas e contribuir com informações para a investigação. Além disso, pode se considerar um aspecto limitador o fato de membros do Núcleo Gestor do Programa não terem sido convidados a participar do estudo. Entretanto, considero que as análises apresentadas apontam para questões relevantes que podem gerar contribuições que, potencialmente, extrapolam estes limites.

Ainda como limitação, a análise linguística norteadada pela ADC, por mais que busque explorar a lacuna existente nos estudos filiados à ACP, leva a reconhecer que a pesquisa não esgota as possibilidades existentes, assim como não visa oferecer um método definitivo. Desse modo, a análise de linguagem aqui apresentada coloca-se como uma proposta que pode ser aprimorada, especialmente no que se refere às relações entre o significado representacional dos discursos e as ideologias subjacentes às políticas.

Finalmente há que se destacar também, as contingências que se impõem pela própria dinâmica que caracteriza as políticas, em que as mudanças são constantes.

Portanto, no trabalho de coleta e geração de dados, foi necessário delimitar um recorte temporal com vistas ao objetivo geral do estudo, caso contrário, seria impossível vislumbrar a conclusão do trabalho. No caso da presente tese, conforme detalhado no capítulo metodológico, tomei como estratégia a caracterização do IsF em uma espécie de linha do tempo em três fases, sendo que o estudo centra-se nas duas primeiras. A este respeito é possível, portanto, indicar como encaminhamento futuro a continuidade deste estudo, de modo a abarcar a terceira fase de seu desenvolvimento, que compreende o recredenciamento das universidades federais, a inclusão de instituições estaduais e municipais, as quais tem dado prosseguimento às ações empreendidas pelo IsF, na segunda fase.

Também como encaminhamento, penso ser relevante a apresentação deste estudo ao NG do IsF, a fim de que as reflexões decorrentes das análises possam figurar como possíveis contribuições para desdobramentos futuros do Programa.

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, G. Motivation, materials, manpower and methods: some fundamental problems in ESP. In: SMYTH, E. (Ed.). **Individualization in language learning**. London: The British Council, 1978. p. 98-104. (ELT Documents, 103).
- ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES-FILHO, W. B. O Programa idiomas sem fronteiras. In: ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES-FILHO, W. B.; SARMENTO, S. (Org.). **Do Inglês sem fronteiras aos idiomas sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2016. p. 293-308.
- AJSIC, A.; MCGROARTY, M. Mapping language ideologies. In: JOHNSON, D. C.; HULT, F. M.(Ed.). **Research methods in language policy and planning: a practical guide**. Oxford: W. Blackwell, 2015. p. 181-192.
- ALDERSON, J. C. **Assessing reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- ALDERSON, J. C.; WALL, D. The Sri Lankan o-level English language evaluation project fourth and final report. Lancaster: Department of Linguistics and Modern English Language, Institute for English Language Education, 1993.
- ALTBACH, P. G. Globalization and the university: realities in an unequal world. In: ALTBACH, P. G.; FOREST, J. J. F. (Ed.). **International handbook of higher education**. Dordrecht: Springer, 2006. p. 121–140.
- ALTBACH, P. G. **The international imperative on higher education**. Rotterdam: Sense, 2013.
- ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 93-116.
- ALTHUSSER, L. Ideology and ideological state apparatuses. In: ALTHUSSER, L. **Lenin and philosophy and other essays**. New York: Monthly Review, 1971. p. 121-176.
- ALVES, A. R. C. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. São Paulo, n. 80, p. 71-96, 2010.
- ALVI, S. D.; BASEER, A. An investigation of the political discourse of Obama's selected speeches: a hallidian perspective. **International Journal of Humanities and Social Science**, Los Angeles, v. 1, n. 16, p. 150-160, 2011.
- AMABILE, A. E. N. Políticas públicas. In: CASTRO, C. L. C.; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. N. (Org.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EDUEMG, 2012. p. 390-391.
- AMMON, U. Global scientific communication open questions and policy suggestions. **AILA Review**, Basel, v. 20, p. 123-133, 2007.
- ANDRADE, A. M. J.; TEIXEIRA, M. A. P. Adaptação à universidade de estudantes internacionais: um estudo com alunos de um programa de convênio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 33-44, 2009.

ANTHONY, Laurence; BAKER, Paul. ProtAnt: a tool for analysing the prototypicality of texts. **International Journal of Corpus Linguistics**, Amsterdam, v. 20, n. 3, p. 273-292, 2015.

ANWEILER, O. Comparative education and the internationalization of education. **Comparative Education**, Oxford, v. 13, n. 2, p. 109–114, 1977.

ARAYA, D. Education as transformation post-industrialization and the challenge of continuous innovation. In: PETERS, M. A.; BESLEY, T.; ARAYA, D. (Ed.). **Global studies in education**. New York: Peter Lang AG, 2013. p.19-34.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. New York: Oxford University Press, 1962.

AZAM, M.; CHIN, A.; PRAKASH, N. The returns to english-language skills in India. **IZA Discussion Papers**, Hanôver, n. 4802, p. 2-35, Mar. 2010.

BAKER, P. Acceptable bias? Using corpus linguistics methods with critical discourse analysis. **Critical Discourse Studies**, Abingdon, v. 9, n. 3, p. 247-256, 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: M. Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. **Speech genres and other late essays**. Austin: University of Texas Press, 1986.

BALÁN, J. Research Universities in Latin America: public policy and political constraints. In: MALDONADO-MALDONADO, A.; BASSET, R. M. (Ed.). **The forefront of international higher education: a festschrift in honor of Philip G. Altbach**. New York: Springer, 2014. p. 159-176.

BALL, S. J. **Education plc: understanding private sector participation in public sector education**. New York: Routledge, 2007.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: BALL, S. J. **Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball**. New York: Routledge, 2006. p. 43-53.

BALL, S. J.; JUNEMANN, C. Policy networks and new governance. In: BALL, S. J.; JUNEMANN, C. **Networks, new governance and education**. Bristol: Policy Press University of Bristol, 2012. p. 1-18.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BASTOS, H. **Jornalismo eletrônico: internet e reconfiguração de práticas nas redacções**. Coimbra: Minerva, 2000.

BERNAT, E. Towards pedagogy of empowerment: the case of “impostor syndrome” among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. **ELTED**, Fremantle, v. 11, p. 1-8, 2008.

BHABHA, H. K. **The location of culture**. London: Routledge, 1994.

BIZON, A. C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade de Campinas, Campinas.

BLACKLEDGE, A. Monolingual ideologies in multilingual states: language, hegemony and social justice in Western liberal Democracies. **Estudios de Sociolingüística**, Ciudad de México, v. 1, n. 2, p. 25-45, 2000.

BLOCK, D. Economising globalisation and identity in applied linguistics in neoliberal times. In: BLOCK, D.; GRAY, J.; HOLBOROW, M. (Ed.). **Neoliberalism and applied linguistics**. New York: Routledge, 2012. p. 56–85.

BLOCK, D.; CAMERON, D. **Globalization and language teaching**. London: Routledge, 2002.

BLOMMAERT, J. Book review: NORMAN FAIRCLOUGH, *Language and Globalization* (2006). **Discourse & Society**, London, v. 19, n. 2, p. 257-269, 2008.

BLOMMAERT, J. Citizenship, language, and superdiversity: towards complexity. **Journal of Language, Identity & Education**, Mahwah, v. 12, n. 3, p. 193-196, 2013.

BLOMMAERT, J. **Discourse: a critical introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BLOMMAERT, J. Language policy and national identity. In: RICENTO, T. (Ed.). **An introduction to language policy: theory and method**. Oxford: Blackwell, 2006. p. 238-254.

BLOMMAERT, J. **State ideology and language in Tanzania**. Cologne: Koppe, 1999.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BLOMMAERT, J.; BULCAEN, C. Critical discourse analysis. **Annual Review of Anthropology**, Palo Alto, v. 29, p. 447-466, 2000.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and super-diversity. **Diversity**, Bethesda, v. 13, n. 2, p. 1-21, 2011.

BLOOM, D. E. Globalization and education: an economical perspective. In: SUÁREZ-OROZCO, M. M.; QIN-HILLIARD, D. B. (Ed.). **Globalization: culture and education in the new millennium**. California: University of California Press, 2004.

BONAMINO, A.; SOUZA, Z. S. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: EDUSP, 1996.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Reproduction in education, society and culture**. California: Sage, 1977.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BRACKMANN, M. M. **Internacionalização da educação superior e política externa brasileira: estudo da criação de Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BRANDENBURG, U.; DE WIT, H. The end of internationalization. **International Higher Education**, Chestnut Hill, v. 62, p. 15–16, 2011.
- BRASIL. **Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010**. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ciência sem Fronteiras. **Notícias**. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf>>. Acesso em: 25 ago. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Idiomas sem Fronteiras. **Pesquisas e relatórios**. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/pesquisas-e-relatorios>>. Acesso em: 27 jun. 2017a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Edital Nº 59/2017**. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital59_ChamadaEstaduais.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017b.
- BRAWERMAN-ALBINI, A. et al. O papel do falante nativo no ensino do inglês como língua franca. In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; MEDEIROS, V. S. (Org.). **Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2013. p. 41-60.
- BRAWERMAN-ALBINI, A.; MEDEIROS, V. S. (Org.). **Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2013.
- BRITISH COUNCIL. **Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil**. São Paulo: [s. n], 2014.
- BRITISH COUNCIL; FAUBAI. **Guide to higher education courses in English**. 2016.
- BROCK-UTNE, B. Education for all: in whose language? **Oxford Review of Education**, Dorchester on Thames, v. 21, n. 1, p. 115–134, 2001.
- CAFÉ, L. A língua portuguesa nas publicações científicas: o caso brasileiro. In CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE LENGUAS NEOLATINAS EN LA COMUNICACIÓN ESPECIALIZADA, 2005, Ciudad de México. *Anais...* Ciudad de México: El Colegio de México, 2005. p. 141–147.
- CALO, F. J.; BEAMISH, P. Adapting to foreign markets: explaining internationalization. **International Business Review**, Birmingham, v. 4, n. 2, p.115-131, 1995.
- CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

- CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.
- CAMARGO, M. L. O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 43, p. 139-149, jan./jun. 2004.
- CAMERON, D. et. al. **Researching language: issues of power and method**. London: Routledge, 1992.
- CANAGARAJAH, A. S. Globalization, methods, and practice in periphery classrooms. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. **Globalization and language teaching**. London: Routledge, 2002. p. 134-150.
- CANAGARAJAH, A. S. Negotiating ideologies through English: strategies from periphery. In: RICENTO, T. (Ed.). **Ideology, politics and language policies: focus on English**. Amsterdam: J. Benjamins, 2000. p. 121-132.
- CANAGARAJAH, A. S. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013.
- CANAGARAJAH, S. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. New York: Oxford University Press, 1999.
- CANAGARAJAH, S.; LIYANAGE, I. Lessons from pre-colonial multilingualism. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Ed.). **The routledge handbook of multilingualism**. London: Routledge, 2012. p. 49-65.
- CÂNDIDO DE LIMA, D. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.
- CARVALHO, S.; SCHLATTER, M. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 42, p. 260-284, 2011.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilingue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 15, p. 385-417, 1999.
- CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.
- CHOMSKY, N. **Linguagem e mente**. Brasília: Ed. da UNB, 1998.
- CHOWDHURY, R.; PHAN, L. H. **Desiring TESOL and international education market abuse and exploitation**. Bristol: Multilingual Matters, 2014.
- CIBULKA, J. Policy analysis and the study of the politics of education. In: SCRIBNER, J. D.; LAYTON, D. H. (Ed.). **The study of educational politics**. Washington: The Falmer Press, 1995. p. 105-125.
- ÇIFTÇI, H.; DENİZ, S. **Turkish students' attitudes towards the English Language at the Metu Sociology Department**. 2010. Disponível em: <<http://www.studymode.com/essays/Turkish-Students-Attitudes-Towards-The-English-1138276.html>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

COATSWORTH, J. H. Globalization, growth and welfare in history. In: SUÁREZ-OROZCO, M. M.; QIN-HILLIARD, D. B. (Ed.). **Globalization: culture and education in the new millennium**. California: University of California Press, 2004.

COGO, A.; DEWEY, M. **Analysing English as a lingua franca: a corpus-driven investigation**. London: Continuum, 2012.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in Education**. London: Routledge, 2000.

COLLIER, V. P. **Acquiring a second language for school**. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1995.

COOPER, R. L. **Language planning and social change**. Nova York: Cambridge University Press, 1989.

COOPER, R. L. The avoidance of androcentric generics. **International Journal of the Sociology of Language**, Berlin, v. 50, p. 5-20, 1984.

COULMAS, F. Language and economy. In: WEI, L. (Ed.). **Contemporary applied linguistics: linguistics for the real world**. New York: Continuum International Publishing Group, 2009. v. 2, p. 28-45.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

D'ALMAS, J. **Da passividade à agência: desenvolvimento de professoras como resultado de empoderamento**. 2016. 314 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

DALTON-PUFFER, C. **Discourse in CLIL classrooms**. Amsterdam: J. Benjamins, 2007.

DARQUENNES, J. Current issues in LPP research and their impact on society. **AILA Review**, Amsterdam, v. 26, p. 11–23, 2013.

DAVIES, A.; HAMP-LYONS, L.; KEMP, C. Whose norms? International proficiency tests in English. **World Englishes**, Oxford, v. 22, n. 4, p. 571–84, 2003.

DAVIS, K. A. Engaged language policy and practices. **Language Policy**, Cham, v. 13, p. 83–100, 2014.

DE VARENNES, F. Language policy at the supranational level. In: SPOLSKY, B. (Ed.). **The cambridge handbook of language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p.149-173.

DE WIT, H. The different faces and phases of internationalisation of higher education. In: MALDONADO-MALDONADO, A.; BASSET, R. M. (Ed.). **The forefront of international higher education: a festschrift in honor of Philip G. Altbach**. New York: Springer, 2014. p. 95-106.

DEARDEN, J. **English as a medium of instruction: a growing global phenomenon**. Oxford: University of Oxford, 2014.

DELGADO-MÁRQUEZ, B. L.; HURTADO-TORRES, N. E.; BONDAR, Y. Internationalization of higher education: theoretical and empirical investigation of its influence on university institution rankings. In: DE WIT, H. (Ed.). *Globalisation and Internationalisation of Higher Education*. **RUSC: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, Barcelona, v. 8, n. 2, p. 265-284, 2011.

DENZIN, N. K. **Qualitative inquire under fire: toward a new paradigm dialogue**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **The handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2000.

DESIDÉRIO, E. J. Migração e políticas de cooperação: fluxos entre Brasil e África. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE MIGRAÇÕES, 4., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ENSM, 2005. p. 16-18.

DEWEY, M. English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 17, n. 3, p. 332-354, 2007.

DORIGON, T. O Programa Idiomas sem Fronteiras analisado a partir do ciclo de políticas. **Brazilian Teaching English Journal**, Porto Alegre, v. 6, p. s4-s20, Dec. 2015.

DUARTE, M. R. T.; CARDOSO, M. E. Regulação social. In: CASTRO, C. L. C.; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. N. (Org.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EDUEMG, 2012. p. 414-418.

EAGLETON, T. **Ideología: una introducción**. Barcelona: Paidós, 1997.

EDWARDS, J. Transcription of discourse. In: BRIGHT, W. (Ed.). **International encyclopedia of linguistics**. New York: Oxford University Press, 1992. p. 367-371.

EGGINS, H. Global diversity: emerging trends. In: MALDONADO-MALDONADO, A; BASSET, R. M. (Ed.). **The forefront of international higher education: a festschrift in honor of Philip G. Altbach**. New York: Springer, 2014. p. 213-226.

EL KADRI, M. S. **Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação de professores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

EL KADRI, M. S. **English language teachers' changing identities in a teaching practicum: PIBID and {Coteaching} Cogenerative Dialogue} as opportunities for professional learning**. 2014. Doctoral dissertation (Doctorate in Language Studies) - State University of Londrina, Londrina, 2014.

ETS. **Test taker handbook**: this official TOEFL® handbook will help prepare you to take the TOEFL ITP® tests. Princeton: ETS, 2016.

EUROPEAN COMMISSION. **A new framework strategy for multilingualism**. Brussels, 2005.

EUROPEAN COUNCIL. **Presidency conclusions**: European council 25–26 March 2010. Brussels: Council of the European Union, 2010.

EUROPEAN COUNCIL. **Presidency conclusions**: Lisbon European council 23–24 March 2000. Bruxelas: Council of the European Union, 2000.

EURYDICE. **Key data on teaching languages at school in Europe**. 2008. Disponível em: <http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/095EN.pdf>. Acesso em: 19 out. 2015.

EURYDICE. **Key data on Teaching Languages at School in Europe**. 2012. Disponível em: <<http://bookshop.europa.eu/en/key-data-on-teaching-languages-at-school-in-europe-pbECXA12001/>>. Acesso em: 19 out. 2015.

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

FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In: WODAK, R.; MEYER, M. **Methods of critical discourse analysis**. London: Sage, 2001. p. 121-138.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**. London: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Language and globalization**. New York: Routledge, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. **What is CDA?** Language and power twenty-five years on. 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/8429277/What_is_CDA_Language_and_Power_twenty-five_years_on>. Acesso em: 15 fev. 2017.

FAIRCLOUGH, N.; FAIRCLOUGH, I. **Political Discourse Analysis**: a method for advanced students. New York: Routledge, 2012.

FERREIRA, M. C. F. D.; MELLO, H. A. B. de. Percepções acerca da participação dos ETAs em aulas de inglês do curso de Letras da UFG. In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; MEDEIROS, V. S. (Org.). **Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2013. p. 73-93.

FETTES, M. Language planning and education. in: WODAK, R.; CORSON, D. (Ed.). **Language policy and political issues in education**. Dordrecht: Kluwer Academic, 1997. p. 13-22.

FIGUEIREDO, E. H. D. **Conceptualizations of English as a global language**: the case of Brazil. 2012. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Arizona State University, Tempe.

FIGUEREDO, C. J. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 67-92, jan./jun. 2011.

- FILGUEIRAS, L. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, E. M.; ARCEO, E. **Neoliberalismo y sectores dominantes: tendencias globales y experiencias nacionales**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006. p. 895-920.
- FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 14, n. 1, p. 109-134, 2015.
- FINARDI, U. Scientific collaboration between BRICS countries. **Scientometrics**, Amsterdam, v. 102, p. 1139–1166, 2015.
- FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. Issues in EAP: a preliminary perspective. In: FLOWERDEW, J.; PEACOCK M. (Org.). **Research perspectives on English for academic purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 177-194.
- FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. N. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 161-182, 2007.
- FOUCAULT, M. 'What is enlightenment?'. In: RABINOW, P. (Ed.). **Michel Foucault: Essential Works (Ethics)**. Harmondsworth: Penguin, 1994. v. 1, p.303-319.
- FOUCAULT, M. Governmentality. In: BURCELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Org.). **The Foucault effect: studies in governmentality**. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1991. p. 87-104.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. **The archeology of knowledge**. London: Routledge, 1972.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FRANCESCON, P. K. **Práticas de Leitura (crítica) de alunos do ensino médio**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- FREAKE, R. A cross-linguistic corpus-assisted discourse study of language ideologies in Canadian newspapers. In: CORPUS LINGUISTICS CONFERENCE, 2012, Birmingham. **Proceedings...** Birmingham: Birmingham University, 2012. p. 1-11.
- FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.
- FRIEDMAN, T. **The world is flat: a brief history of the twenty-first century**. New York: Farrar, Straus & Giroux, 2005.
- FULCHER, G. Deluded by artifices? The common European framework and harmonization. **Language Assessment Quarterly**, Mahwah, v. 4, n. 1, p. 253-266, 2004.

GAL, S. Migration, minorities and multilingualism: language ideologies in Europe. In: MAR-MOLINERO, C.; STEVENSON, P. (Ed.). **Language ideologies, policies and practices: language and the future of Europe**. New York: Palgrave Macmillan, 2006. p. 13-27.

GALTUNG, J. A structural theory of imperialism. **Journal of Peace Research**, London, v. 8, n. 2, p. 81- 117, 1980.

GARAY, M. P. J.; RECABARREN, F. R. G. **Evaluar el impacto de las iniciativas para docentes del programa inglés abre puertas (PIAP) en establecimientos de educación básica municipalizados de la comuna de Santiago año 2013**. Tesis. (Doctorado en Ingeniería de Ejecución en Gestión Pública) - Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Gobierno y Gestión Pública, Santiago, 2014.

GARCEZ, P. M. Observatório de políticas linguísticas no Brasil: metas para a linguística aplicada. In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 79-92.

GARCEZ, P. M. Os linguistas que não ficam na mão: observando mais de perto os esforços de voz contra a proposta de legislação anti-estrangeirismos no Congresso Nacional do Brasil. In: SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A lingüística que nos fez falhar: investigação crítica**. São Paulo: Parábola, 2004. p. 136-141.

GARCIA, O.; FLORES, N.; WOODLEY, H. H. Transgressing monolingualism and bilingual dualities: translanguaging pedagogies. In: YIAKOUMETTI, A. (Ed.). **Harnessing linguistic variation to improve education**. Bern: Peter Lang, 2012. p. 45-75.

GARCIA, O.; WEI, L. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GERHARDT, L. B. A representação dos atores sociais e o processo de reformulação em notícia de popularização científica. **Coleção HiperS@beres**, Santa Maria, v. 1, p. 63-70, Nov. 2009.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: M. Fontes, 1984.

GIDDENS, A. **Runaway world: how globalization is reshaping our lives**. London: Routledge, 2000.

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

GIMENEZ, T. Renomeando o inglês e formando professores de uma língua global. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 52, p. 73-93, ago./dez. 2015.

GIMENEZ, T.; PASSONI, T. P. Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa “Inglês Sem Fronteiras” e suas repercussões nos cursos de Letras. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 14, 2016. p. 115-126.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRAMSCI, A. **Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci**. New York: International Publishers, 1971.

GRAY, J. English the industry. In: HEWINGS, A.; TAGG, C. (Ed.). *The politics of English: conflict, competition, and co-existence*. Milton Keynes: The Open University Press, Routledge, 2012. p. 137-163.

GRAY, J. The global coursebook in English language teaching. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. **Globalization and language teaching**. London: Routledge, 2002. p. 151-167.

GRIN, F. Economic approaches to language and language planning. **International Journal of the Sociology of Language**, Berlin, v. 121, n. esp., p. 1-16, 1996.

GRIN, F. Economic considerations in language policy. In: RICENTO, T. (Ed.). **An introduction to language policy: theory and method**. Oxford: Blackwell, 2006. p. 77-94.

GRIN, F.; SFREDDO, C.; VAILLANCOURT, F. **The economics of the multilingual workplace**. New York: Routledge, 2010.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Paradigmatic controversies: contradictions and emerging confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **The handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 163-188.

GUMPERZ, J. J.; BERENZ, N. B. Transcribing conversational exchanges. In: EDWARDS, J. A.; LAMPERT, M. D. **Talking data: transcription and coding in discourse research**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1993. p. 91-121.

GUTIÉRREZ, K. D.; BAQUEDANO-LÓPEZ, P.; TEJEDA, C. Rethinking diversity: hybridity and hybrid language practices in the third space. In: GOODAMAN, S. et al. (Org.). **Language, literacy and education: a reader**. Staffordshire: Trentham Books, 2003. p. 171-188.

HAKUTA, K.; BUTLER, Y. G.; WITT, D. **How long does it take English learners to attain proficiency?** 2000. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED443275>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. New York: Oxford University Press, 2004.

HAMEL, R. E. The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science. **AILA Review**, Amsterdam, n. 20, p. 53-71, 2007.

HARRIS, R.; LEUNG, C.; RAMPTON, B. Globalization, diaspora and language education in England. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. **Globalization and language teaching**. London: Routledge, 2002. p. 29-46.

HARVEY, D. **A brief history of neoliberalism**. Oxford: OUP, 2005.

HAUGEN, E. Planning for a standard language in Norway. **Anthropological Linguistics**, Bloomington, v. 1, n. 3, p. 8-21, 1959.

HAUGEN, E. The Implementation of corpus planning: theory and practice. In: COBARRUBIAS, J.; FISHMAN, J. (Ed.). **Progress in language planning: international perspectives**. Berlin: Mouton, 1983. p. 269- 290.

HELD, D. et al. **Global transformations: politics, economics and culture**. Cambridge: Polity Press, 1999.

HELLER, M. The commodification of language. **Annual Review of Anthropology**, Palo Alto, v. 39, p. 101–114, 2010.

HELLER, M.; DUCHÊNE, A. Pride and profit: changing discourses of language, capital and nation state. In: HELLER, M.; DUCHÊNE, A. **Language in late capitalism: pride and profit**. Londres: Routledge, 2012.

HEMELINK, C. **Trend in world communication: on disempowerment and self-empowerment**. Penang: Southbound and Third World Nteworks, 1994.

HERNÁNDEZ-CHÁVEZ, E. Language policy in the United States: A history of cultural genocide. In: SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R. (Ed.). **Linguistic human rights: overcoming linguistic discrimination**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1994. p. 141–158.

HOLBOROW, M. Applied linguistics in the neoliberal university: Ideological keywords and social agency. **Applied Linguistics Review**, Oxford, v. 4, n. 2, p. 227-255, 2013.

HOLBOROW, M. **Language and neoliberalism**. New York: Routledge, 2015.

HOLBOROW, M. Neoliberal keywords and the contradictions of an ideology. In: BLOCK, D.; GRAY, J.; HOLBOROW, M. (Ed.). **Neoliberalism and applied linguistics**. New York: Routledge, 2012. p. 33-55.

HOLBOROW, M. **The politics of English: a Marxist view of language**. London: Sage, 1999.

HOLLIDAY, A. **Doing and writing qualitative research**. London: Sage, 2007.

HOLLIDAY, A. Native-speakerism. **ELT Journal**, London, v. 60, n. 4, p. 385- 387, Oct. 2006.

HOLLIDAY, A. Native-speakerism: taking the concept forward and achieving cultural belief. In: SWAN, A.; ABOSHIHA, P.; HOLLIDAY, A. (Ed.). **(En)countering native-speakerism: global perspectives**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015. p. 11-25.

HORNBERGER, N. H. Frameworks and models in language policy and planning. In: RICENTO, T. (Ed.). **An introduction to language policy: theory and method**. Oxford: Blackwell, 2006. p. 24-41.

HOUSE, J. English as a lingua franca: a threat to multilingualism? **Journal of Sociolinguistics**, Toronto, v. 7, p. 556-578, 2003.

HYLAND, K. **English for academic purposes: an advanced resource book**. New York: Routledge, 2006.

- IRVINE, J. T. Status and style in language. **Annual Review of Anthropology**, Palo Alto, v. 14, p. 557-581, 1985.
- IVES, P. **Gramsci's politics of language**: engaging the Bakhtin circle & the Frankfurt school. Toronto: University of Toronto Press, 2004.
- JACQUEMET, M. Transidiomatic practices: language and power in the age of globalization. **Language & Communication**, Oxford, v. 25, p. 257-277, 2005.
- JENKINS, J. **English as a lingua franca in the international university**. London: Routledge, 2014.
- JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. **Englishes in Practice**, Warsaw, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.
- JENKINS, J. **The phonology of English as an international language**. New York: Oxford University Press, 2000.
- JENKINS, J. The spread of EIL: a testing time for testers. **ELT Journal**, London, v. 60, n. 1, p. 42-50, 2006.
- JENKINS, J. **World Englishes**. 2. ed. London: Routledge, 2009.
- JESSOP, B. **The future of the capitalist state**. Cambridge: Polity Press, 2002.
- JOHNSON, D. C. Intertextuality and language. In: JOHNSON, D. C.; HULT, F. M. (Ed.). **Research methods in language policy and planning**: a practical guide. Oxford: W. Blackwell, p. 166-180, 2015.
- JOHNSON, D. C. **Language policy**. New York: Palgrave MacMillan, 2013.
- JONES, E. Internationalization and employability: the role of intercultural experiences in the development of transferable skills. **Public Money & Management**, Edinburgh, v. 33, n. 2, p. 95-104, 2013.
- JORDAN, R. R. **English for academic purposes**: a guide and resource book for teachers. 13. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- JORDÃO, C. M. Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. **Interfaces Brasil/Canadá**: Revista Brasileira de Estudos Canadenses, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 191-209, 2016.
- JORDÃO, C. M. ILA, ILF, ILE, ILG: quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.
- JORDÃO, C.M. A postcolonial framework for Brazilian EFL teachers' social identities. **Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras**, Bogotá, n. 2, p. 1-15, Dic. 2008.
- KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the english language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (Ed.). **English in the world**: teaching and learning the language and literatures. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KACHRU, B. B. World Englishes and applied linguistics. **Studies in the Linguistics Sciences. Illinois Working Papers**, Champaign, v. 19, n. 1, p. 127-52, 1989.

KACHRU, B. B.; KACHRU, Y.; NELSON, C. L. **The handbook of world Englishes**. Oxford: Blackwell, 2006.

KARAKAS, A. **Internationalization as Englishization**. 2014. Disponível em: <<http://www.languageonthemove.com/language-globalization/internationalization-as-englishization>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

KARAKAS, A. The expansion of the English language across Turkey: threat or opportunity? **Mediterranean Journal of Humanities**, Antalya-Türkiye, v. 3, n. 2, p. 159-171, 2013.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; DELLA ROSA, S. F.; AUGUSTO-NAVARRO, E. H. Inglês para propósitos específicos (IPE): características e tendências atuais de ensino. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 2, n. 1, p.25-39, jan./jun. 2016.

KHOSRAVINIK, M. Actor descriptions, action attributions, and argumentation: towards a systematization of CDA analytical categories in the representation of social groups. **Critical Discourse Studies**, Abingdon, v. 7, n. 1, p. 55–72, Feb. 2010.

KILIÇKAYA, F. Instructors' attitudes towards English-Medium education in Turkey. **Humanizing Language Teaching**, London, v. 8, n.6, p. 1-9, 2006.

KIRKPATRICK, A. Internationalization or Englishization: medium of Instruction in Today's universities. **CGC Working Paper Series**, n. 003, Hong Kong, p. 1-18, jan. 2011. Pre-published version.

KNIGHT, J. Concepts, rationales, and interpretative frameworks in the internationalization of higher education. In: DEARDOFF, D.; DE WIT, H.; HEYL, J. (Ed.). **Handbook of international higher education**. California: Sage, 2012. p. 27–42.

KNIGHT, J. Five myths about internationalization. **International Higher Education**, Chestnut Hill, v. 62, p. 14–15, 2011.

KNIGHT, J. **Higher education in turmoil: the changing world of internationalization**. Rotterdam: Sense, 2008.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definitions, rationales, and approaches. **Journal of Studies in International Education**, Amstredam, v. 8, n. 1, p. 5–31, 2004.

KOBAYASHI, E. **Efeito retroativo de um exame de proficiência em língua inglesa em um núcleo de línguas do programa Inglês sem Fronteiras**. 2016. 187 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

KOCH, I.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.

KOSKINEN, K. Institutional illusions: translating in the EU commission. **The Translator**, Manchester, v. 6, n. 1, p. 49-65, 2000.

KRAWCZYK, N.; SANDOVAL, S. A. M. O Processo de regionalização das universidades do MERCOSUL: um estudo exploratório de regulação supranacional e nacional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 647-668, maio/ago. 2012.

KRISTEVA, J. Word, dialogue, and novel. In: MOI, T. (Ed.). **The kristeva reader**. Oxford: B. Blackwell, 1986. p. 34-61.

KRZYZANOWSKI, M.; WODAK, R. Political strategies and language policies: the European Union Lisbon strategy and its implications for the EU's language and multilingualism policy. **Lang Policy**, Dordrecht, v. 10, p. 115-136, 2011.

KUBOTA, R.; LIN, A. (Ed.). **Race, culture, and identity in second language education**: exploring critically engaged practice. New York: Routledge, 2009.

KUBOTA, R.; LIN, A. Race and TESOL: Concepts, research, and future directions. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 40, n. 3, p. 471-493, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L. et al. (Ed.). **Teaching English as an international language**: principles and practices. New York: Routledge, 2012. p. 9-27.

LAGARES, X. C. A ideologia do panhispanismo e o ensino do Espanhol no Brasil. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas**, Córdoba, Año 2, v. 2, p. 85-110, oct. 2010.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. London: The University of Chicago Press, 2003.

LANDRY, R. Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires du Canada. **Revue des Sciences de L'éducation**, Montreal, v. 8, n. 2, p. 223-44, 1982.

LAPLANE, A. uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 689-715, out. 2006.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LAZARATON, A. Evaluative criteria for qualitative research in applied linguistics: whose criteria and whose research? **The Modern Language Journal**, Madison, v. 87, p. 1-12, 2003.

LEITÃO, L. V.; SOUSA, S. C. T. O acordo ortográfico: as políticas linguísticas percebidas nas vozes dos usuários da língua portuguesa. In: CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA, 17., 2014, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ALFAL, 2014. p. 1-47.

LEMKE, J. L. **Textual politics**: discourse and social dynamics. Londres: Taylor and Francis, 1995.

LEUNG, C.; LEWKOWICZ, J. Expanding horizons and unresolved conundrums: language testing and assessment. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 40, p. 211-234, 2006.

LEVINSOHN, J. Globalization and the returns to speaking English in South Africa. In: HARRISON, A. (Ed.). **Globalization and poverty**. Chicago: University of Chicago Press, 2007. p. 629-646.

LILLIS, T. M.; CURRY, M. J. **Academic writing in a global context**: the politics and practices of publishing in English. London: Routledge, 2010.

LIMA, M. C.; GRACIOSO, A. O programa de licenciaturas internacionais e o fortalecimento das relações acadêmicas entre universidades brasileiras e portuguesas. In: CONFERÊNCIA FORGES, 3., 2013, Recife. **Anais...** Recife: UFP, 2013. p. 1-13.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009.

LIPPI-GREEN, R. Accent, standard ideology, and discriminatory pretext in the courts. **Language in Society**, Cambridge, v. 23, n. 2, p. 163-198, 1994.

LIPPI-GREEN, R. **English with an accent**: language, ideology and discrimination in the United States. New York: Routledge, 2014.

LIPPI-GREEN, R. Language ideology and language prejudice. In: RICKFORD, J.; FINEGAN, E. **Language in the USA**: themes for the 21st Century. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 289-304.

LO BIANCO, J. Exploring language problems through q-sorting. In: JOHNSON, D. C.; HULT, F. M. (Ed.). **Research methods in language policy and planning**: a practical guide. Oxford: W. Blackwell, 2015. p. 69-80.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política nacional de educação especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LOPES, T. C. C. **Ciência sem fronteiras**: os sentidos de ciência em uma política do estado brasileiro. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LOUZANO, P. et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

- LUCENA, R. M. Redefinindo crenças e identidades: impacto do Programa Capes-Fulbright de assistente de ensino de LI na UFPB. In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; MEDEIROS, V. S. (Org.). **Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2013. p. 137-151.
- MACMILLAN, K. More than just coding? Evaluating CAQDAS in a discourse analysis of news texts. **Forum: Qualitative Social Research**, Berlin, v. 6, n. 3, Art. 25, p. 1-18, Sep. 2005.
- MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 21, n. esp. p. 1-11, 2005.
- MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 117-134.
- MAHER, T. M. Uma pequena grande luta: a escrita e o destino das línguas indígenas acreanas. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Espaços translinguísticos: resistências e expansões**. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 285-310.
- MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MARTIN, P. Multilingualism of new minorities (in migratory contexts). In: KNAPP, K.; ANTOS, G. (Ed.). **Handbook of multilingualism and multilingual communication**. Berlin: M. De Gruyter, 2007.
- MARTINEZ, R. English as a medium of instruction (EMI) in Brazilian higher education: challenges and opportunities. In: FINARDI, K. (Ed.). **English in Brazil: views, policies and programs**. Londrina: EDUEL, 2016. No prelo.
- MATSUDA, A. Introduction. In: MATSUDA, A. (Ed.). **Preparing teachers to teach English as an international language**. Bristol: Multilingual Matters, 2017. p. xiii-xxi.
- MATSUDA, A. Negotiating ELT assumption in EIL classrooms. In: EDGE, J. (Ed.). **(Re)locating TESOL in an age of empire**. New York: Palgrave Macmillan, 2006. p. 158-170.
- MATTEUCCI, N. Bem comum. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Brasília: Ed. da UnB, 1998. v. 1, p. 106-107.
- MATTOS, L. Êxodo científico impede o país de superar suas crises. **O Tempo**, Belo Horizonte, 22 maio 2016. Interessante. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/interessa/%C3%AAxodo-cient%C3%ADfico-impede-o-pa%C3%ADs-de-superar-suas-cries-1.1303881>>. Acesso em: 6 out. 2016.
- MAURANEN, A. The corpus of English as a lingua franca in academic settings. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 22, n. 4, p. 513-527, 2003.
- MAY, S. Language policy and minority rights. In: RICENTO, T. (Ed.). **An introduction to language policy: theory and method**. Oxford: Blackwell, 2006. p. 255-272.

MAY, S. Language policy and political theory. In: JOHNSON, D. C.; HULT, F. M. (Ed.). **Research methods in language policy and planning: a practical guide**. Oxford: W. Blackwell, 2015. p. 45-55.

MCKAY, S. **Teaching english as an international language: rethinking goals and perspectives**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MCKAY, S. **Teaching English as an international language: Rethinking Goals and Perspectives**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MCKENZIE, R. M. Changing perceptions? A variationist sociolinguistic perspective on native speaker ideologies and Standard English in Japan. In: HOUGHTON, S.; RIVERS, D. (Ed.). **Native-speakerism in Japan**. Bristol: Multilingual Matters, 2013. p. 215-226.

MELO, I. F. **Ativismo LGBT na imprensa brasileira: análise crítica da representação de atores sociais na Folha de S. Paulo**. 2013. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MENDES, A. M. C. P. et al. Políticas públicas, desenvolvimento e as transformações do estado brasileiro. In: SILVA, C. L.; SOUZA-LIMA, J. E. (Org.). **Políticas públicas e indicadores para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 3-34.

MENKEN, k.; GARCÍA, O. (Ed.). **Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers**. New York: Routledge, 2010.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA ROTH, D. (Org.). In: **GÊNEROS: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 81-106.

MILANI, C. R. S.; CARVALHO, T. C. O. Cooperação Sul-Sul e política externa: Brasil e China no continente africano. **Revista Estudos Internacionais**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 11-35, jan./jun. 2013.

MILROY, J.; MILROY, L. **Authority in language: investigating Standard English**. London: Routledge, 1999.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

MOLL, L.; ARNOT-HOPFFER, E. Sociocultural competence in teacher education. **Journal of Teacher Education**, Washington, v. 56, n. 3, p. 242-247, 2005.

MOORE, H. Language policies as virtual realities: two Australian examples. In: RICENTO, T. (Ed.). **Ideology, politics and language policies: focus on English**. Amsterdam: J. Benjamins, 2000. p. 25-48.

MOORE, H. Language policies as virtual reality: two Australian examples. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 30, p. 473-497, 1996.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

MOROSINI, M. C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 93-112, abr. 2011.

MURATA, K.; JENKINS, J. (Ed.). **Global English in Asian contexts**: current and future debates. London: Palgrave Macmillan, 2009.

NERI, M. Income policies, income distribution, and the distribution of opportunities in Brazil. In: BRAINARD, L.; MARTINEZ-DIAZ, L. (Ed.). **Brazil as an economic superpower?** Understanding Brazil's changing role in the global economy. Washington: Booking Institution Press, 2009. p. 221-270.

NOGUEIRA, V. M. R.; SILVA, V. R. Ética em pesquisa, plataforma Brasil e a produção de conhecimento em ciências. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 190-209, jan./jun. 2012.

NOVODVORSKI, A. **A representação de atores sociais nos discursos sobre o ensino de espanhol no Brasil em corpus jornalístico**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

O'REGAN, J. English as a lingua franca: an immanent critique. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 35, n. 5, p. 533-552, 2014.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **The knowledge-based economy**. Paris, 1996.

OECD. **Education at a glance 2013**: OECD indicators. Paris, 2013.

OLIVEIRA, G. M. As línguas brasileiras e os direitos linguísticos. In: OLIVEIRA, G. M. (Org.). **Declaração universal dos direitos linguísticos**. Campinas: Mercado das Letras, 2013a. p. 7-12,

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico. In: MOURA; E. S. (Org.). **O direito à fala?** A questão do preconceito linguístico. Florianópolis: Insular, 2000. p. 1-9.

OLIVEIRA, G. M. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 409-433, 2013b.

OMHAE, K. **The borderless world**. New York: H. Collins, 1990.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, Berlin, v. 6, n. 3, p. 281-307, 2015.

PALLU, N. M. **Que inglês utilizamos e ensinamos?** Reinterpretações de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo. 2013. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

PAN, L. **Deconstructing the ideological discourses of English in language education**. London: Springer, 2015.

PARK, J. S.Y.; WEE, L. English as a lingua franca: lessons for language and mobility. **Multilingual Margins**, Bellville, v. 1, n. 1, p. 53—73, 2014.

PASSONI, T. P. **Planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês**: contribuições para a perspectiva sócio-histórico-cultural de formação de professores. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

PASSONI, T. P.; GOMES, E. A. Políticas e planejamento linguísticos: mapeamento das pesquisas sobre ensino de línguas estrangeiras modernas no cenário nacional. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, Novo Hamburgo, v. 14, n. 26, p. 241-270, 2016.

PASSONI, T. P.; LORA, A. C.; ORIDE, B. Y. Ensino de LEM no Brasil: uma revisão sistemática sobre política e planejamento linguísticos. **Revista Contexturas**, Mogi das Cruzes, n. 24, p. 116 - 135, 2015.

PASSONI, T. P.; LUZ, J. G. Política e planejamento linguísticos no Brasil: levantamento de orientações curriculares para o ensino de línguas estrangeiras. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, Novo Hamburgo, v. 14, n. 26, p. 217-240, 2016.

PAYNE, M. Qualitative research in language planning and policy. In: CHAPELLE, C. A. (Ed.). **The encyclopedia of applied linguistics**. Chichester: Blackwell, p. 1-6, 2013.

PENNYCOOK, A. English, politic, ideology: from colonial celebration to postcolonial performativity. In: RICENTO, T. (Ed.). **Ideology, politics and language policies: focus on English**. Amsterdam: J. Benjamins, 2000. p. 107-120.

PENNYCOOK, A. **Global Englishes and transcultural flows**. London: Routledge, 2007.

PENNYCOOK, A. Global Englishes, rip slyme, and performativity. **Journal of Sociolinguistics**, Toronto, v. 7, 2003. p. 513-33.

PENNYCOOK, A. Language, ideology and hindsight: lessons from colonial language policies. In: RICENTO, T. (Ed.). **Ideology, politics and language policies: focus on English**. Amsterdam: J. Benjamins, 2000. p. 49-66.

PENNYCOOK, A. Postmodernism in language policy. In: RICENTO, T. (Ed.). **An introduction to language policy: theory and method**. Oxford: Blackwell, 2006. p. 60-76.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

PETERS, M. A.; BESLEY, T.; ARAYA, D. (Ed.). **Global studies in education**. New York: Peter Lang AG, 2013.

PETRIC, B. EIL migrant teacher identities. In: SHARIFIAN, F. (Ed.). **English as an international language: perspectives and pedagogical issues**. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 135-150.

- PHILLIPSON, R. English in the new world order: variations on a theme of linguistic imperialism and "World English". In: RICENTO, T. (Ed.). **Ideology, politics and language policies: focus on English**. Amsterdam: J. Benjamins, 2000. p. 87-106.
- PHILLIPSON, R. Language Policy and Linguistic Imperialism. In: RICENTO, T. (Ed.). **An introduction to language policy: theory and method**. Oxford: Blackwell, 2006. p. 346-361.
- PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. New York: Oxford University Press, 1992.
- PHILLIPSON, R.; SKUTNABB-KANGAS, T. English, panacea or pandemic. In: AMMON, U. (Ed.). **English only? In Europa / English only? In Europe / English only? En Europe**. Berlin: De Gruyter, 1994. v. 8, p. 73-87.
- PICONI, L. **Políticas linguísticas e educacionais para surdos no contexto brasileiro na trama do discurso**. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- PIETERSE, J. N. Globalization as hybridization. In: FEATHERSTONE, M.; LASH, S.; ROBERTSON, R. (Ed.). **Global modernities**. London: Sage, 1995. p. 45- 68.
- PILLER, I.; CHO, J. Neoliberalism as language policy. **Language in Society**, Cambridge, v. 42, p. 23-44, 2013.
- PINTO, J. P. Contradições e hierarquias nas ideologias linguísticas do conselho nacional de imigração. **Domínios de Lingu@Gem**, Uberlândia, v. 8, p. 108-134, 2014.
- PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- PRATT, M. L. Arts of the contact zone. **Profession**, New York, v. 91, p. 33-40, 1991.
- PRODROMOU, L. Idiomaticity and the non-native speaker. **English Today: The International Review of the English Language**, Cambridge, v. 74, n. 2, p. 42-48, 2003.
- QUADROS, R. M. Linguistic policies, linguistic planning, and Brazilian sign language in Brazil. **Sign Language Studies**, Silver Spring, v. 12, n. 4, p. 543-564, Summer, 2012.
- QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Org.). **Avaliação no ensino-aprendizado de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões**. Campinas: Pontes, 2014. p. 1-16.
- RAJAGOPALAN, K. 'World English' or 'World Englishes'? Does it make any difference? **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 22, n. 3, p. 373-39, 2012.
- RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. A. **Geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 135-159.

RAJAGOPALAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a lingüística que nos deixou na mão. In: LOPES, S. F.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A lingüística que nos faz falhar**. São Paulo: Parábola, 2004. p. 11-38.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 19-42.

RAJAGOPALAN, K. Políticas públicas, línguas estrangeiras e globalização: a universidade brasileira em foco. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Org.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas: Pontes, 2015. p. 15-28.

RAJAGOPALAN, K. Why do natives grow restless over World English? A riposte to Anthony Bruton. **ELT Journal**, London, v. 60, n. 1, p. 99-100, 2006.

RAMALHO, V. Native language teaching and critical discourse analysis. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 173-193, Jan./Jun. 2012.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.

RAMANATHAN, V. English is here to stay: A critical look at institutional and educational practices in India. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 33, p. 211-31, 1999.

RAMPTON, B. Language crossing and the problematisation of ethnicity and socialisation. **Pragmatics**, San Diego, v. 5, n. 4, p. 485-514, 1995.

REISIGL, M.; WODAK, R. **Discourse and discrimination**: rhetorics of racism and antisemitism. London: Routledge, 2001.

REISIGL, M.; WODAK, R. The discourse-historical approach. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Ed.). **Methods of critical discourse analysis**. 2. ed. London: Sage, 2009. p. 87-121.

REPPOLD FILHO, A. R.; VAZ, M. A.; TORRES, L. A Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a internacionalização da educação superior. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, p. 217-238, 2010.

RHODES, R. A. W. **Understanding governance**: policy networks, governance, reflexivity and accountability. Philadelphia: Open University Press, 1997.

RICENTO, T. (Ed.) An introduction to language policy: theory and method. Oxford: Blackwell, 2006a.

RICENTO, T. (Ed.). **Ideology, politics and language policies**: focus on English. Amsterdam: J. Benjamins, 2000.

RICENTO, T. (Org.). **Language policy & political economy**: English in a global context. New York: Oxford University Press, 2015.

RICENTO, T. Americanization, language ideologies and the construction of European identities. In: MAR-MOLINERO, C.; STEVENSON, P. (Ed.). **Language ideologies, policies and practices: language and the future of Europe**. London: Palgrave MacMillan, 2006b. p. 44-57.

RICENTO, T. Models and approaches in language policy and planning. In: HELLINGER, M.; PAUWELS, A. (Ed.). **Handbook of language and communication: diversity and change**. Berlin: De Gruyter, 2010. p. 211–240.

RICENTO, T. The discursive construction of Americanism. **Discourse & Society**, London, v. 14, n. 5, p. 611-637, 2003.

RICENTO, T.; JOHNSON, D. C. Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: situating the ethnography of language policy. **International Journal of the Sociology of Language**, Berlin, v. 219, p. 7–21, 2013.

RICHARDS, L. **Using NVivo in qualitative research**. Oxford: Sage, 1999.

RIDGE, G. M. Mixed motives: ideological elements in the support for English in South Africa. In: RICENTO, T. (Ed.). **Ideology, politics and language policies: focus on English**. Amsterdam: J. Benjamins, 2000. p. 151-172.

RITZER, G. **The McDonaldization of society**. Thousand Oaks: Pine Forge, 1996.

RIZVI, F.; LINGARD, B. **Globalizing education policy**. Routledge: Londres, 2010.

ROBERTSON, R. Glocalization: time–space and homogeneity–heterogeneity. In: FEATHERSTONE, M.; LASH, S.; ROBERTSON, R. (Ed.). **Global modernities**. London: Sage, 1995. p. 25- 44.

ROBERTSON, S. L. Researching global education policy: angles in/on/out...In: VERGER, A.; NOVELLI, M.; ALTINYELKEN, H. (Ed.). **Global education policy and international development: new agendas, issues and practices**. London: Continuum, 2012. p. 33-49.

ROBICHAUD, D.; DE SCHUTTER, H. Language is just a tool! On the instrumentalist approach to language. In: SPOLSKY, B. (Ed.). **The Cambridge handbook of language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 124-146.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Foreign language teaching as translingual practice: articulations with bakhtinian theories. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 31, n. 2, 2015. p. 411-445.

SÁ, E. M. A.; WAITE, C. E. Contribuições do programa ETA/Fulbright/Capes no curso de LI e suas literaturas da universidade de Pernambuco Campus Petrolina. In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; MEDEIROS, V. S. (Org.). **Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2013. p. 7-318.

SACHS, G. **A obrigatoriedade da oferta de espanhol no ensino médio sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SANTA ANA, O. **Brown tide rising**: metaphors of latinos in contemporary American public discourse. Austin: University of Texas Press, 2002.

SARMENTO, S.; KIRSCH, W. Inglês sem Fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 68, n. 1, p. 47-59, 2015.

SCHIFFMAN, H. F. **Linguistic culture and planning**. London: Routledge, 1996.

SCHIFFMAN, H. F. Tongue-tied in Singapore: a language policy for Tamil? **Journal of Language, Identity, and Education**, Abingdon, v. 2, p. 105-126, 2003.

SCHNEIDER, B. R. Big business in Brazil: leveraging natural endowments and state support for international expansion. In: BRAINARD, L.; MARTINEZ-DIAZ, L. (Ed.). **Brazil as an economic superpower?** Understanding Brazil's changing role in the global economy. Washington: Booking Institution Press, 2009. p. 159-186.

SEARGEANT, P. **The idea of English in Japan**: ideology and the evolution of a global language. Bristol: Multilingual Matters, 2009.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 11, n. 2, p. 133–158, 2001.

SEIDLHOFER, B. Common ground and different realities: world English and English as a lingua franca. **World Englishes**, Oxford, v. 28, n. 2, p. 236-245, 2009.

SEIDLHOFER, B. Conceptualizing 'English' for a multilingual Europe. In: DE HOUWER, A.; WILTON, A. (Ed.). **English in Europe today**: sociocultural and educational perspectives. Amsterdam: J. Benjamins, 2011a. p. 133-146.

SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 24, p. 209–239, 2004.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a lingua franca**. New York: Oxford University Press, 2011b.

SELWYN, N. Looking beyond learning: notes towards the critical study of educational technological. **Journal of Computer Assisted Learning**, Oxford, v. 26, n.1, p. 65 – 73, 2010.

SHOHAMY, E. Engaging school principals in language policy. In: LANGUAGE PLANNING AND POLICY CONFERENCE, 2017, Toronto. **Program...** Toronto: University of Toronto, 2017. p. 35.

SHOHAMY, E. Introduction. In: SHOHAMY, E.; HORNBERGER, N. H. (Ed.). **Encyclopedia of language and education**: language testing and assessment. 2. ed. New York: Springer, 2008. v. 7. p. i-xvi.

SHOHAMY, E. Language policy as experiences. **Language Problems and Language Planning**, Austin, v. 33, n. 2, p.185-18, 2009.

SHOHAMY, E. **Language pPolicy**: hidden agendas and new approaches. London, Routledge, 2006.

SHOHAMY, E. Language tests as language policy tools. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, Oxford, v. 14, n. 1, p. 117-130, 2007.

SILVA, S. M. W. **Cooperação ACADÊMICA INTERNACIONAL da Capes na perspectiva do Programa Ciência sem Fronteiras**. 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SILVERSTEIN, M. Language and the culture of gender: at the intersection of structure, usage, and ideology. In: MERTZ, E.; PARMENTIER, R. J. (Ed.). **Semiotic meditation: sociocultural and psychological perspectives**. New York: Academic Press, 1985. p. 219-259.

SILVERSTEIN, M. Language structure and linguistic ideology. In: CLYNE, P.; HANKS, W. F.; HOFBAUER, C. L. (Ed.). **In the elements: a parasession on linguistic units and levels**. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1979. p. 193-247.

SINGH, N. K.; ZHANG, S.; BESMEL, P. Globalization and language policies of multilingual societies: some case studies of South East Asia. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 349-380, 2012.

SKUTNABB-KANGAS, T. Human rights and human wrongs- a future for diversity? **Language Sciences**, Tokyo, v. 20, n. 1, p. 5-28, 1998.

SKUTNABB-KANGAS, T. Language policy and linguistic human rights. In: RICENTO, T. (Ed.). **An introduction to language policy: theory and method**. Oxford: Blackwell, 2006. p. 273-291.

SKUTNABB-KANGAS, T. **Linguistic genocide in education: or worldwide diversity and human rights?** Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000.

SKUTNABB-KANGAS, T. Multilingualism and the education of minority children. In: SKUTNABB-KANGAS, T.; CUMMINS, J. (Ed.). **Minority education: from shame to struggle**. Avon: Multilingual Matters, 1988. p. 9-44.

SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R. Linguicide and linguisticism. In: GOEBEL, H. et al. (Ed.). **Contact linguistics: an international handbook of contemporary research**. Berlin: W. De Gruyter. 1996. p. 667-675.

SOUZA, L. M. T. M. Entering a culture quietly: writing and cultural survival in indigenous education in Brazil. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 134-169.

SOUZA, W. L. Ensaio sobre a noção de poder em Michel Foucault. **Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 103-124, 2011.

STREVEENS, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: TICKOO, M. L. (Ed.). **ESP: state of the art**. Singapore: SEAMEO Regional Language Center, 1988. p. 1-13. (Anthology Series, 21).

SWALES, J. **Episodes in ESP**. Oxford: Pergamon, 1985.

SZUNDY, P. T. C. The commodification of English in Brazilian public universities: language ideologies entextualized in the scope of the program English without Borders. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 40, p. 101-114, Jan./Jun., 2016.

TARHAN, Ş. **Perceptions of students, teachers and parents regarding English Medium Education at secondary education**. Middle East Technical University, Ankara, Turkey, 2003. Unpublished Doctoral Dissertation.

THOMPSON, J. B. **Ideología y cultura moderna: teoría crítica social en la era de la comunicación de massas**. Coyoacán: Universidad Autónoma Metropolitana, 1998.

THOMPSON, J. B. **Studies in theory of ideology**. Cambridge: Polity Press, 1984.

TISTCHER, S. et al. **Methods of text and discourse analysis**. London: Sage, 2000.

TOLLEFSON, J. W. Critical theory in language policy. In: RICENTO, T. (Ed.). **An introduction to language policy: theory and method**. Oxford: Blackwell, 2006. p. 42-59.

UNESCO. **Item 29 of the provisional agenda on language teaching in education systems**. Paris, 2014.

VAN DIJK, T. A. **Elite discourse and racism**. Newbury Park: Sage, 1993.

VAN ELS, T. Multilingualism in the European Union. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 15, n. 3, p. 263–281, 2005.

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

VAN LEEUWEN, T. **Language and representation: the recontextualization of the participants, activities and reactions**. University of Sydney, Sydney, 1993. Thesis Unpublished PHD.

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

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, London, v. 30, p. 1024-1054, 2007.

VETROMILLE-CASTRO, R.; LOPES JUNIOR., J. A. Collaboration and EFL teacher education in the design of pedagogic materials. In: FINARDI, K. (Ed.). **English in Brazil: views, policies and programs**. Londrina: Eduel, 2016. p.125-144.

VIAN JUNIOR, O. Inglês instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 15, n. esp., p. 437-457, 1999.

VIDOVICH, L. **Expanding the toolbox for policy analysis: some conceptual and practical approaches**. Hong Kong: Comparative Education Policy Research Unit, University of Hong Kong, 2002.

- WEI, L. Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. **Journal of Pragmatics**, Amsterdam, v. 43, p. 1222–1235, 2011.
- WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge University Press, 1998.
- WIDDOWSON, H. Object of language and the language subject: on the mediating role of applied linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 20, p. 21–33, 2000.
- WILEY, T. G. Continuity and change in the function of language ideologies in the United States. In: RICENTO, T. (Ed.). **Ideology, politics and language policies**: focus on English. Amsterdam: J. Benjamins, 2000. p. 135-152.
- WODAK, R. Linguistic analysis in language policies. In: RICENTO, T. (Ed.). **An introduction to language policy: theory and method**. Oxford: Blackwell, 2006. p. 170-193.
- WODAK, R. What CDA is about: a summary of its history, important concepts and its developments. In: WODAK, R.; MEYER, M. **Methods of critical discourse analysis**. London: Sage, 2001. p. 1-13.
- WOHLWEND, K. E. Mapping modes in children's play and design: an action-oriented approach to critical multimodal analysis. In: ROGERS, R. (Ed.). **An introduction to critical discourse analysis in education**. New York: Routledge, 2011. p. 242-266.
- WOOLARD, K. A. Introduction: language ideology as a field of inquiry. In: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K.; KROSKRITY, P. V. (Ed.). **Language ideologies**: practice and theory. New York: Oxford University Press, 1998.
- ZOLIN-VESZ, F. Como ser feliz em meio aoportunhol que se produz na sala de aula de espanhol: por uma pedagogia translíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 53, n. 2, p. 321-332, jul./dez. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“O Programa ‘Inglês Sem Fronteiras’ como parte da Política de Internacionalização do Ensino Superior e Seus Possíveis Desdobramentos”

Prezado(a) Coordenador(a):

Gostaria de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “O Programa ‘Inglês Sem Fronteiras’ (IsF) como parte da Política de Internacionalização do Ensino Superior e Seus Possíveis Desdobramentos”, a ser realizada na cidade de Londrina – PR, via interação *online*. O objetivo da pesquisa é Investigar o IsF como parte da política de internacionalização do ensino superior e suas consequências para o ensino de língua inglesa no contexto educacional brasileiro. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: realização de entrevista por meio de ferramentas *online* de comunicação, as quais serão gravadas em arquivo de áudio, para posteriormente serem transcritas. Com o auxílio de suas contribuições, busco identificar quais seriam os parâmetros norteadores do IsF, especialmente em relação ao inglês.

Esclareço que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclareço, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e futuros estudos sobre o tema.

O anonimato dos participantes dessa pesquisa será mantido, caso tal procedimento seja de interesse dos mesmos. Considerando que grande parte da pesquisa apenas poderá ser realizada mediante a contribuição dos entrevistados, considero que a identificação dos participantes pode ser vista como algo que confira crédito àqueles que possibilitaram a realização deste trabalho. Dessa forma, peço que assinale uma das duas opções abaixo, a fim de expressar seu desejo a este respeito:

- Não desejo ter minha identidade revelada. Quero ter a certeza do anonimato de minha participação.
- Desejo ter minha identidade revelada. Quero que minha participação não seja anônima.

Esclareço ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Ressalto que não há previsão de qualquer benefício direto aos participantes deste estudo, entretanto, acreditamos que todos os envolvidos com a pesquisa poderão se beneficiar indiretamente da mesma, uma vez que esta pretende contribuir com o conhecimento acerca do processo de internacionalização do ensino superior no Brasil.

Informo, também, que o estudo não prevê desconforto ou riscos físicos aos participantes. Caso o participante sentir-se incomodado diante da solicitação de informações acerca de determinados tópicos, tem total liberdade para não responder os questionamentos.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá entrar em contato com: Taisa Pinetti Passoni, residente na Av. Garibaldi Deliberador, 99 ap 77 BDD, Londrina – PR / tel: 43 3354-5936 / cel: 46 9921-5935, e-mail: taisapas@gmail.com.

Ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, ___ de _____ de 201_.

Pesquisador Responsável

RG:7.615.262-4

_____ (NOME POR EXTENSO DO SUJEITO DE PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com coordenadores de NuLiS

Prezad@ cordenador(a) de NuLi:

A criação do programa Inglês sem Fronteiras (agora Idiomas sem Fronteiras) sinaliza para a ampliação da oferta de oportunidades para brasileiros estudarem línguas estrangeiras com fins acadêmicos. Temos interesse em conhecer sua opinião sobre os parâmetros norteadores do IsF, especialmente em relação ao inglês, e gostaríamos de contar com sua colaboração participando de uma entrevista a ser realizada, via kype, conforme roteiro abaixo. Mediante sua devida autorização, a ser formalizada por meio de um termo de consentimento, suas respostas subsidiarão minha tese, desenvolvida junto ao programa de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da Dra. Telma Gimenez.

Os resultados serão compartilhados com os respondentes, que permanecerão anônimos, antes da defesa da referida tese.

Muito grata pela colaboração.

Taisa Pinetti Passoni

Universidade: _____

Formação d@ respondente:

	Nível	Área
	Graduação	
	Especialização	
	Mestrado	
	Doutorado	

Data de ingresso na coordenação do NuLi: ____/____/____

Parte A – Questões gerenciais

1. Como seu deu a criação do programa Inglês Sem Fronteiras? A partir de seu ponto de vista, discorra sobre o porquê da criação do programa e os caminhos percorridos desde sua implementação até hoje.
2. Por favor, forneça um breve histórico do envolvimento de sua instituição com o IsF e, especialmente, sua participação.
3. Como coordenador(a) do NuLi, quais atividades são de sua responsabilidade? Qual seu grau de satisfação com essas atribuições?
4. Quais e quantos são os membros que compõem o NuLi em sua universidade? Quais são suas respectivas funções?

5. Que tipo de apoio é oferecido pelo núcleo gestor do IsF? Este apoio tem sido suficiente? Por quê?
6. Como se dá o acompanhamento dos alunos egressos do IsF?
7. Como você vê a ampliação do programa de Inglês Sem Fronteiras para Idiomas Sem Fronteiras? Como esse processo tem ocorrido em seu NuLi?

Parte B – Professores – instrutores e sua formação

8. Qual o perfil dos professores que ministram aulas no NuLi? Como são selecionados? Esse perfil é adequado, em sua opinião?
9. Qual é o suporte oferecido às ações do IsF na sua instituição? O seu NuLi conta com ETAs? Quais são suas atribuições?
10. Há algum tipo de atividade de formação/preparação para os professores que lecionam no programa? Em caso positivo, quais e como são desenvolvidas?

Parte C – Questões de ensino-aprendizagem e avaliação

11. Qual é o perfil dos estudantes que fazem os cursos ofertados pelo NuLi? De quais áreas são oriundos? De maneira geral, quais são as demandas desse público em termos de proficiência linguística?
12. Quais materiais didáticos adotam? Como se deu a seleção dos mesmos? Esses materiais são adequados?
13. Quais são os cursos ofertados pelo seu NuLi? Quais fatores influenciaram na elaboração destes cursos?
14. Como é avaliada a aprendizagem dos alunos nos cursos presenciais?
15. O programa tem atingido quais objetivos? De que modo isso é avaliado?

Parte D – Língua inglesa e internacionalização

16. Como sua universidade tem lidado com a política de internacionalização do ensino superior?
17. De que forma o ensino de inglês no NuLi se relaciona com essa política?
18. Você tem conhecimento sobre como se deu a escolha do teste TOEFL-ITP? Quais critérios nortearam essa escolha? De que forma essa escolha impacta o ensino no NuLi?
19. De que forma a diversidade linguística do inglês tem sido considerada no IsF? E no ensino em seu NuLi? Por quê?

20. Como você relaciona as práticas desenvolvidas em seu NuLi e o papel que o inglês vem desempenhando no contexto da globalização?

21. Outros comentários sobre o IsF e seus desdobramentos futuros.

APÊNDICE C - Convite para Participação na Pesquisa

Date: Tue, 6 Oct 2015 15:51:28 -0300

Subject: Convite para pesquisa - A/C Coordenador de NuLI

From: taisapas@gmail.com

CC: tgimenez@uel.br; telmagimenez@yahoo.com.br

Prezad@ cordenador(a) de NuLi:

A criação do programa Inglês sem Fronteiras (agora Idiomas sem Fronteiras) sinaliza para a ampliação da oferta de oportunidades para brasileiros estudarem línguas estrangeiras com fins acadêmicos. Temos interesse em conhecer sua opinião sobre os parâmetros norteadores do IsF, especialmente em relação ao inglês, e gostaríamos de contar com sua colaboração participando de uma entrevista, via Skype, a ser agendada de acordo com sua disponibilidade. Mediante sua devida autorização, a ser formalizada por meio de um termo de consentimento, elas subsidiarão minha tese, desenvolvida junto ao programa de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da Dra. Telma Gimenez. Os resultados serão compartilhados com os respondentes, que permanecerão anônimos, antes da defesa da referida tese.

Muito grata pela colaboração.

Profª Me Taisa Pinetti Passoni
Departamento de Letras - área de Língua Inglesa
Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR
Campus Pato Branco