



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

JAQUELINE LAÍS DE SALLES

**RELAÇÕES DE SIGNIFICAÇÃO NA SEÇÃO DE LEITURA DE EXAMES DE
PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA: UNIVERSIDADE E
INTERNACIONALIZAÇÃO**

CASCAVEL-PR
2020

JAQUELINE LAÍS DE SALLES

**RELAÇÕES DE SIGNIFICAÇÃO NA SEÇÃO DE LEITURA DE EXAMES DE
PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA: universidade e internacionalização**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, *campus* de Cascavel, para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado – área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Práticas Linguísticas Culturais e de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemary Irene Castañeda Zanette

JAQUELINE LAÍS DE SALLES

**RELAÇÕES DE SIGNIFICAÇÃO NA SEÇÃO DE LEITURA DE EXAMES DE
PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA: universidade e internacionalização**

Essa Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras - Nível de Mestrado e Doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosemary Irene Castañeda Zanette
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Orientadora

Prof. Dr. Márcio Sales Santiago
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Membro Efetivo (convidado)

Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Membro Efetivo (da Instituição)

Prof. Dr. Bruno Oliveira Maroneze
Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD)
Membro Suplente (convidado)

Profa. Dra. Greice da Silva Castela
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Membro Suplente (da instituição)

Cascavel, 06 de fevereiro de 2020

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos, sendo peça fundamental para o bom andamento e para a qualidade desta pesquisa.

A minha orientadora, Profa. Dra. Rosemary Irene Castañeda Zanette, por todas as valiosas contribuições e sugestões, pela confiança e paciência e por, de fato, cumprir sua missão como orientadora desta pesquisa ao longo destes dois anos.

A minha banca examinadora, composta pelos professores: Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes; Prof. Dr. Márcio Sales Santiago, Prof. Dr. Bruno Oliveira Maroneze e Profa. Dra. Greice Silva Castela pela disposição em ler e contribuir com esta pesquisa. À Profa. Dra. Terezinha Costa-Hübes, em especial, por ter acompanhado este trabalho desde o seminário de dissertação até a defesa.

A todos os professores do programa PPGL, pelas valiosas discussões e leituras e pelos inúmeros apontamentos e conselhos que, ao longo de cada disciplina, contribuíram de várias formas para esta pesquisa.

A minha família, Elisiane, Jorge e Ana, por acreditarem em mim, apoiarem-me e serem minha base e apoio sempre que preciso.

Ao meu noivo, Rodrigo Smaha, por estar ao meu lado durante todo o processo, ajudando-me e apoiando-me a todo momento.

Aos meus colegas pesquisadores que, mesmo diante de muitas adversidades, continuam na luta, fazendo balbúrdia e provando a cada dia que a ciência e a pesquisa fazem a diferença, que as universidades públicas fazem a diferença.

*“De fato, à medida que formos
conhecendo mais e mais línguas,
conheceremos novas formas de
categorizar o universo e a experiência.
Assim, o conhecimento humano se
assemelhará a uma galáxia em
expansão.”*

(Maria Tereza Camargo Biderman)

SALLES, Jaqueline Laís. **Relações de Significação na Seção de Leitura de Exames de Proficiência em Língua Inglesa**: universidade e internacionalização. 2019. 135f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR.

RESUMO

O processo de internacionalização da ciência em Instituições de Ensino Superior (IES) desempenha efetiva colaboração no desenvolvimento de novas ideias, estudos e tecnologias. No Brasil, esse processo ganhou força, ainda que tardiamente, com a criação do programa Ciência sem Fronteiras, 2011 e, desde então, as IES têm trabalhado para o avanço no mercado internacional da ciência. Nesse cenário, é fato, de acordo com o questionário da CAPES (BRASIL, 2017), que a maioria das oportunidades de bolsas estrangeiras estão distribuídas em países de língua nativa inglesa e que, o primeiro requisito para um intercâmbio é a apresentação de um exame de proficiência que seja aceito pela instituição provedora da vaga. Entre os testes de proficiência disponíveis nesse contexto, o *Test of English as a Foreign Language - Institutional Testing Program* (TOEFL-ITP) e o *B2 First* de Cambridge, estão entre os exames de maior índice de aceitação. Sendo assim, são necessárias ações e ferramentas que melhor preparem candidatos no meio acadêmico para esses exames. Nesta pesquisa, mostraremos que os estudos em lexicologia, especialmente em relações de significação – relação que as palavras estabelecem entre elas e seus significados –, contribuem de forma relevante para o preparo para exames de proficiência, especialmente no que diz respeito às estratégias de leitura nesses exames. Assim, compondo o tema desta pesquisa estão as relações de significação, mais especificamente a homonímia, a polissemia e parassinonímia, nos exercícios da seção de leitura de materiais preparatórios oficiais dos exames do TOEFL ITP e *B2 First* entre os anos de 2010 e 2019. Para tanto, problematizamos: quais são as relações presentes nos exercícios das seções de leitura desses testes? Com que frequência elas aparecem? E, qual a relevância do trabalho com elas no preparo para esses exames? Com o objetivo de realizar um levantamento dos tipos de relações de significação que aparecem nos exercícios das seções de leitura do material preparatório dos exames escolhidos. Como aporte teórico nos apoiaremos em Knight; De Wit (1997); Teichler (2004); Altbach (2007); Morosini (2011) e Moore (2019) para pesquisar acerca da internacionalização; e em Ulmann (1974), Pottier (1978); Hjelmslev (1985); Biderman (2001); Oliveira e Isquerdo (2001); Zavaglia (2003) e Barbosa (2009) para os estudos em lexicologia. Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. Como resultado, apresentamos uma série de levantamentos de dados que visam contribuir para o preparo dos exames, como, por exemplo, os tipos de textos presentes na seção de leitura; as áreas de estudo mais presentes e os tipos de exercícios que se apresentam de forma padrão. Ainda, comprovamos que os estudos em homonímia, polissemia e parassinonímia se mostram de grande relevância para os candidatos em fase de preparação para os exames, chegando a significar 1/3 da nota da seção de leitura de um dos exames estudados.

Palavras-Chave: Relações de Significação; Exames de Proficiência; Leitura; Internacionalização.

SALLES, Jaqueline Laís. **Word Relationships in the Reading Section of English Language Proficiency Exams:** university and internacionalization. 2019. 135p. Dissertation (Masters' in Letters) - Western Paraná State University, Cascavel-PR.

ABSTRACT

The process of internationalization of science in Higher Education Institutions (HEIs) provides effective collaboration in the development of new ideas, studies and technologies. In Brazil, this process gained strength, albeit belatedly, with the creation of the program *Ciência sem Fronteiras*, in 2011, and since then, HEIs have been working to advance in the international science field. In this context, it is a fact, according to a questionnaire made by CAPES (BRAZIL, 2017), that most foreign scholarship opportunities are distributed in English-speaking countries, and the first requisite for an exchange program is the presentation of a proficiency exam accepted by the institution provider of the vacancy. Among the proficiency tests available in this context, the Test of English as a Foreign Language - Institutional Testing Program (TOEFL-ITP) and the B2 First of Cambridge are the exams with the highest acceptance rates. Thus, actions and tools are necessary to better prepare candidates in academic level for these exams. In this study, we show that studies on lexicology, more specifically, on word relationships, i.d., the relation which words establish among themselves and their meanings, contribute significantly to the preparation of students to the exams, especially with regard to reading strategies in these exams. Therefore, the theme of this research is the word relationships, more specifically homonymy, polysemy and parasynonymy, in the exercises of the reading section in official preparatory materials of the TOEFL ITP and B2 First exams between 2010 and 2019. Hence, we question: what are the word relationships present in the exercises of the reading sections of these tests? How often do these relationships appear? And, what is the relevance of working with meaningful relationships in the preparation for these exams? Aiming to make a survey of the types of word relationships which appear in the exercises of the reading sections of the preparatory material of the TOEFL ITP and B2: First international exams. As theoretical basis we will rely on Knight; De Wit (1997); Teichler (2004); Altbach (2007); Morosini (2011) and Moore (2019) to research about internationalization; and in Ulmann (1974), Pottier (1978); Helmslev (1985); Biderman (2001); Oliveira and Isquerdo (2001); Zavaglia (2003) and Barbosa (2009) for lexicology studies. This is a quanti-qualitative research, with a bibliographic and documentary nature. As a result, we present a series of data collection which aim to contribute to the preparation to the exams, for exemplo, the types of texts in the reading section; the study fields highly present and the types of exercises which appear as a pattern. Moreover, we prove that the study in homonymy, polysemy and parasynonymy are of great importance to the candidates in the preparation fase, reaching 1/3 of the reading section grade in one of the analyzed exams.

Keywords: Word Relationships; Proficiency Exams; Reading; Internationalization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exames elaborados por Cambridge e exames multiníveis.....	64
Figura 2 - Linha do tempo do Programa Idiomas sem Fronteiras.....	68
Figura 3 - Esquema das Relações de Significação	87
Figura 4 - Esquema do Item “Comum”	91
Figura 5 - Esquema do Item Lexical “ <i>Odd</i> ”	92
Figura 6 - Microestrutura do dicionário online de Cambridge	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Média dos indicadores de internacionalização do ano de 2016 e média da meta para 2020	41
Quadro 2 - Níveis comuns de referência: escala global	53
Quadro 3 - Estrutura do exame IELTS para as modalidades acadêmica e de treinamento geral	59
Quadro 4 - Estrutura do exame B2 <i>First</i>	61
Quadro 5 - Estrutura do exame TOEFL na modalidade ITP.....	63
Quadro 6 - Pontuação dos exames em relação ao QECR.....	72
Quadro 7 - Pontuação dos brasileiros no B2 <i>First</i> , 2016 a 2018.....	73
Quadro 8 - Pontuação dos brasileiros no TOEFL ITP, 2016 e 2017	73
Quadro 9 - Assuntos encontrados nos textos do exame TOEFL ITP, na seção de leitura do material selecionado.....	103
Quadro 10 - Exemplos de exercícios de <i>skimming</i> no <i>corpus</i> TOEFL ITP.....	105
Quadro 11 - Exemplos de exercício de <i>scanning</i> no <i>corpus</i> TOEFL ITP	106
Quadro 12 - Exemplos de exercícios de gramática no <i>corpus</i> TOEFL ITP.....	107
Quadro 13 - Exemplos de exercícios de relação de significação no <i>corpus</i> TOEFL ITP.....	108
Quadro 14 - Assuntos encontrados nos textos do exame B2 <i>First</i> , na seção de leitura do material selecionado.....	114
Quadro 15 - Exemplos de tipos de exercícios de <i>skimming</i> do <i>corpus</i> B2 <i>First</i>	116
Quadro 16 - Exemplos de tipos de exercícios de <i>scanning</i> do <i>corpus</i> B2 <i>First</i>	117
Quadro 17 - Exemplos de tipos de exercícios de coesão, coerência e gramática no <i>corpus</i> B2 <i>First</i>	118
Quadro 18 - Exemplos de tipos de exercícios de relações de significação no <i>corpus</i> B2 <i>First</i>	118
Quadro 19 - Exemplos de tipos de exercícios de <i>collocations</i> ou <i>phrasal verbs</i> no <i>corpus</i> B2 <i>First</i>	119
Quadro 20 - Relação de parassinonímia entre as alternativas.....	123

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Programas de bolsas individuais listadas pelas IES em porcentagem ...	40
Gráfico 2 - Divisão dos tipos de exercícios no <i>corpus</i> TOEFL ITP	104
Gráfico 3 - Resultado da análise de relações de significação TOEFL ITP	108
Gráfico 4 - Divisão dos tipos de exercícios no <i>corpus</i> B2 <i>First</i>	115
Gráfico 5 - Resultado da análise de relações de significação B2 <i>First</i>	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados sobre a UNIOESTE, em abril de 2019.....	45
Tabela 2 - Total de estrangeiros na graduação por ano de ingresso - 1996 a 2016.	46
Tabela 3 - Porcentagem de concessão de bolsas por modalidade.....	56
Tabela 4 - Pontuação dos brasileiros no IELTS, em 2017	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEX	Apoio a Eventos no Exterior
APPE	<i>Advanced Placement Program Examinations</i>
ARI	Assessoria de Relações Internacionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CsF	Ciência sem Fronteiras
DAAD	<i>Deutscher Akademischer Austauschdienst</i>
DVD	<i>Digital Versatile Disc</i>
ETS	Educational Testing Services
GATS	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
IELTS	<i>International English Language Testing System</i>
IES	Instituições de Ensino Superior
IsF	Inglês sem Fronteiras/ Idiomas sem Fronteiras
ITP	Institutional Testing Program
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologias e Inovações
MEC	Ministério da Educação
MTUR	Ministério do Turismo
NAEP	<i>National Assessment of Educational Progress</i>
OMC	Organização Mundial do Comércio
PDSE	Pós-Doutorado Sanduíche no Exterior
PEC-PG	Programa de Estudantes-Convênio – Pós-Graduação
PVE	Programa Professor Visitante no Exterior
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
SB	<i>Somebody</i>
STH	<i>Something</i>
SETI	Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
TOEFL	<i>Test of English as a Foreign Language</i>
TOEIC	<i>Test of English for International Communications</i>
UCLES	<i>University of Cambridge Local Examinations Syndicate</i>
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UGF	Universidade Gama Filho
UK	<i>United Kingdom</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
DELFF	<i>Diplôme d'Études en Langue Française</i>
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
US	<i>United States</i>
USP	Universidade de São Paulo
YSSP	<i>Young Scientists Summer Program</i>

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	INTERNACIONALIZAÇÃO DA CIÊNCIA: PROCESSOS E REPROCESSOS	21
1.1	INTERNACIONALIZAÇÃO DA CIÊNCIA: MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE O CONCEITO	22
1.2	A HISTÓRIA DA MOBILIDADE ACADÊMICA: AS ORIGENS EUROPEIAS	26
1.2.1	<i>A Criação dos Estados-Nação e o processo de nacionalização</i>	28
1.3	NOVA ROUPAGEM DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA CIÊNCIA: OS EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO.....	31
1.4	A INTERNACIONALIZAÇÃO DA CIÊNCIA NA AMÉRICA LATINA: CHEGADA AO BRASIL	35
1.4.1	O ensino superior no Brasil pelos modelos francês, alemão e norte-americano.....	39
1.5	O ATUAL PROCESSO BRASILEIRO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA CIÊNCIA.....	39
1.5.1	A CAPES e o CsF: os alicerces da internacionalização da ciência no Brasil	42
1.5.2	O processo de internacionalização na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).....	44
2	ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ÂMBITO DA INTERNACIONALIZAÇÃO	50
2.1	DIRETRIZES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO CONTEXTO ACADÊMICO: O QECR	51
2.2	A POPULARIDADE DA LÍNGUA INGLESA NO MUNDO ACADÊMICO	55
2.3	EXAMES DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA INTERNACIONALMENTE RECONHECIDOS	57
2.3.1	<i>International English Language Testing System (IELTS)</i>	58
2.3.2	<i>Cambridge English: B2 First</i>	60
2.3.3	<i>Test of English as a Foreign Language (TOEFL)</i>	62
2.3.4	O Processo de pontuação dos exames de proficiência mais reconhecidos	64
2.4	OS PROGRAMAS RELACIONADOS AOS EXAMES DE PROFICIÊNCIA NAS IES BRASILEIRAS.....	65
2.4.1	O Paraná Fala Idiomas	70
2.5	O DESEMPENHO BRASILEIRO NOS EXAMES INTERNACIONAIS.....	71

3	LEXICOLOGIA, CIÊNCIA DO LÉXICO E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS	75
3.1	ALGUNS CONCEITOS FUNDAMENTAIS	77
3.2	AS CONTRIBUIÇÕES DA LEXICOLOGIA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS: A HABILIDADE DE LER.....	83
3.2.1	As relações de significação na seção de leitura do TOEFL ITP e do B2 <i>First</i>	86
3.2.2	Homonímia ou Polissemia?	89
3.3.2	Sinonímia ou Parassinonímia?	92
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE	96
4.1	TIPO DE PESQUISA E PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	96
4.2	O CAMINHO DA PESQUISA	97
4.3	O <i>CORPUS</i>	99
4.3.1	Material preparatório TOEFL ITP <i>Assessment Series</i>	99
4.3.2	Material preparatório <i>Cambridge B2 First</i>	101
4.4	ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE SIGNIFICAÇÃO NA SEÇÃO DE LEITURA DO EXAME TOEFL ITP	102
4.4.1	A seção de leitura do TOEFL ITP.....	103
4.4.1.1	Exercícios de <i>skimming</i>	105
4.4.1.2	Exercícios de <i>scanning</i>	106
4.4.1.3	Exercícios de referência gramatical	107
4.4.1.4	Exercícios de relações de significação	107
4.4.2	Resultado da análise das relações de significação no TOEFL ITP.....	108
4.5	ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE SIGNIFICAÇÃO EM SEÇÃO DE LEITURA DO EXAME B2 <i>First</i>	113
4.5.1	A Seção de leitura do B2 <i>First</i>	113
4.5.1.1	Tipos de exercícios	116
4.5.1.2	Exercícios de <i>Skimming</i>	116
4.5.1.3	Exercícios de <i>Scanning</i>	117
4.5.1.4	Exercícios de Coesão, Coerência e Aspectos Gramaticais	117
4.5.1.5	Exercícios de Relações de Significação	118
4.5.1.6	Exercícios de <i>Collocations</i> e <i>Phrasal Verbs</i>	119
4.5.2	Resultado da Análise das Relações de Significação no B2 <i>First</i>	120
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIAS	129

INTRODUÇÃO

O compartilhamento de ciência e de conhecimento é a grande base que sustenta o conceito de Universidade. Desde os primórdios, em meados do século XII, as Instituições de Ensino Superior (doravante IES) têm sido sinônimo de busca por novas descobertas e pesquisas em diversas áreas (MOORE, 2019). Esse movimento de busca por conhecimento, por vezes, ultrapassa as fronteiras geográficas e une grupos de estudantes, pesquisadores e professores de nações diferentes.

Com a intensificação no diálogo entre estudantes e profissionais de diferentes áreas e universidades, ganha força um processo bastante importante para a ciência no mundo todo: a internacionalização das IES, ou seja, a troca de conhecimento científico e desenvolvimento de pesquisas entre universidades de países diferentes.

Na atualidade, não apenas o termo internacionalização ocupa lugar de destaque nas maiores IES do Brasil e do mundo, como também tem movimentado o mercado econômico, visto que os resultados gerados pelas pesquisas advindas de parcerias entre universidades estão diretamente relacionados com o avanço da sociedade em, praticamente, todos os campos de conhecimento (MOROSINI, 2011).

No Brasil, com a criação do programa Ciência sem Fronteiras (CsF), em 2011, o país passou a participar e a se envolver mais ativamente com IES de outros países. O programa era grandioso e tinha a meta promissora de dispor de até 75 mil bolsas de estudo no exterior por ano¹ (BRASIL, 2011, p. 5).

Todavia, o sucesso de uma imersão em um país no exterior, independentemente de sua duração, depende quase que exclusivamente de um fator: a comunicação. Por essa razão, para que o candidato seja contemplado com uma bolsa em IES, o nível de fluência em determinada língua precisa ser suficiente para garantir a eficácia na comunicação no país de destino. Contudo, muitas vezes, os candidatos não se dedicaram a uma segunda língua por tempo suficiente de forma que pudessem passar por exames e comprovar satisfatoriamente seu grau de fluência no idioma solicitado.

¹ Entre 2011 e 2016, foram concedidas 101.446 bolsas para as modalidades de graduação sanduíche, mestrado e doutorado sanduíche, doutorado pleno, pós-doutorado e apoio a estudantes visitantes estrangeiros. Ainda em 2016, o programa encerrou as atividades para a graduação e prosseguiu apenas com as modalidades de pós-graduação.

Artigos publicados em várias línguas, modalidades de bolsas de graduação e pós-graduação, participações em eventos, e encontros de especialistas são algumas das principais atividades de internacionalização presentes nas IES ao redor do mundo. Por essa razão, as instituições precisaram entrar em um consenso sobre como avaliar o nível linguístico de cada candidato na língua estrangeira, de acordo com a atividade em que ele estará envolvido fora de seu país de origem.

Nesse contexto acadêmico é que se origina o Quadro Europeu Comum de Referências, doravante QECR², (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Embora tenha sido elaborado em um contexto europeu de ensino, o documento exerce grande influência no campo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em outras partes do mundo. Isto se deve pelo fato de que, da forma como foi criado, permite ao leitor entender quais são as fases de aprendizagem da língua selecionada, bem como quais os objetivos a serem alcançados em cada uma delas.

O documento indica seis níveis de fluência: A1, A2, B1, B2, C1 e C2, sendo A1 o nível mais básico e C2 o nível de maior proficiência. Ao descrever e pontuar o grau de dificuldade e habilidade em cada nível, ele possibilita que as instituições exijam o nível de fluência adequado às atividades que ofertarão aos estrangeiros.

Dentre todos os níveis, o nível B2 é bastante exigido pelas universidades que recebem estudantes estrangeiros, tanto para aqueles da pós-graduação quanto para aqueles da graduação que têm interesse em participar de cursos de curta duração. De acordo com o QECR, esse nível indica que o falante é bem-sucedido em todas as habilidades da comunicação, sendo elas: ouvir, falar, ler, escrever e interagir, sendo capaz de se comunicar com pouca dificuldade, sobre assuntos do cotidiano ou assuntos mais complexos que envolvam a sua área de conhecimento (BRITISH COUNCIL, 2018).

A exemplo dessa exigência, temos o documento “Requisitos de Proficiência Linguística para Bolsistas”, publicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, doravante CAPES, em 2018, que busca contemplar alunos e professores envolvidos com pesquisa em diversas áreas. Nele,

² O documento foi originalmente lançado em língua inglesa pelo *British Council* (Conselho Europeu), porém várias editoras já trabalhavam em traduções para o lançamento em outras línguas concomitantemente. É o caso da editora ASA, de Portugal, com a versão em português lançada também em 2001 e autorizada pelo Conselho Europeu. Esta última é a versão utilizada em vários momentos desta pesquisa.

constatamos que todos os candidatos precisam apresentar proficiência B2, de acordo com o QECR, na língua exigida pela IES para a qual pretendem ir.

Além do nível de proficiência mínimo exigido em uma língua, outro fator de relevância é o fato de o inglês ser o idioma mais requerido pelas universidades. A língua inglesa está presente de forma muito significativa na realidade acadêmica e científica na qual estamos inseridos, uma vez que é considerada língua franca por estar à frente na escolha de um idioma para a situação de comunicação entre nativos de lugares diferentes.

Sendo assim, ao observar o cenário atual brasileiro de internacionalização da ciência no Ensino Superior, chegamos a duas conclusões. A primeira é de que há oportunidade de bolsas de estudo fora do Brasil, mas para isso o estudante precisa ser e provar ser usuário independente de uma língua estrangeira. A segunda é de que existem grandes chances dessa língua estrangeira ser o inglês.

Como forma de incentivo à internacionalização, o governo brasileiro financiou, durante cinco anos, para as universidades públicas e federais, a aplicação de um dos exames mais requisitados em IES ao redor do mundo: o *Test of English as a Foreign Language – Institutional Testing Programme* (TOEFL-ITP). No entanto, o que se constatou logo nas primeiras aplicações é que boa parte das bolsas, naqueles anos iniciais do programa CsF, ainda não estavam sendo utilizadas porque os resultados dos candidatos brasileiros estavam insuficientes.

Novamente, para suprir uma demanda do mercado, o governo investiu na criação do programa Inglês sem Fronteiras (IsF), em 2012, com o objetivo de melhor preparar os alunos brasileiros para o exame do TOEFL-ITP e, assim, auxiliar no programa CsF. A partir do sucesso da implantação do IsF, a sigla passou a significar Idiomas sem Fronteiras e outras línguas foram adicionadas ao programa³.

Mesmo assim, ao observarmos dados do desempenho brasileiro no TOEFL-ITP dos últimos 3 anos, verificamos que ainda não estamos conseguindo alcançar a pontuação necessária para o nível mais exigido: B2 (ETS, 2019, n.p.). Ademais, existem outros exames que podem fornecer essa pontuação em consonância com o QECR, como o Cambridge B2 *First*, por exemplo, mas que também apresentam

³ A aplicação dos exames ocorreu entre os anos de 2013 e 2018, pois estava vinculada ao programa IsF. Após ter atendido à 810 mil alunos e professores das IES públicas brasileiras, neste último ano o programa encontra-se em trancado e passa por modificações pelo atual governo (BRASIL, 2018, n.p.).

dados de desempenho insatisfatório pelos brasileiros para o nível que se é exigido (UCLES, 2019, n.p.).

Ao observarmos a seção de leitura de ambos os exames, percebemos que muitas das questões tratam das relações de significação, ou seja, da relação que as palavras estabelecem entre elas e seus significados ou entre elas e outras palavras do mesmo campo lexical, ou, ainda, segundo Hjelmslev (1971), das relações de dependência entre o significante e o significado do universo léxico de uma língua natural.

Diante desse contexto, o tema desta pesquisa envolve as relações de significação presentes no léxico dos exames de proficiência: TOEFL ITP e B2 *First*, mais especificamente nos exercícios da seção de leitura em materiais preparatórios oficiais desses exames, entre os anos de 2010 e 2019. Para tanto, o problema desta pesquisa se volta para as seguintes questões: quais são as relações de significação presentes nos exercícios das seções de leitura desses testes? Com que frequência elas aparecem? E, qual a relevância do trabalho com elas no preparo para esses exames?

A pertinência dessa problematização se justifica por uma série de fatores. Primeiramente, o trabalho com o léxico em exames de proficiência de língua estrangeira ainda não recebe grande atenção por parte dos pesquisadores em linguística no Brasil. Exemplo disso é a pouca quantidade de teses e dissertações com esse tema que encontramos, nos últimos 5 anos, no portal de periódicos da CAPES e também nos bancos de teses e dissertações das instituições: UNIOESTE, USP e UFRJ⁴.

Fizemos uma pesquisa por tópicos, pensando em levantar o número de trabalhos já realizados com temas que poderiam ser parecidos com este escolhido para esta dissertação. Realizamos a pesquisa com cinco tópicos: 1) Léxico e Ensino de Língua Estrangeira; 2) Internacionalização das IES; 3) QECR; 4) Exames de Proficiência em Língua Inglesa; e 5) Relações de Significação.

Encontramos um total de 23 trabalhos realizados com o tema 1: 8 no portal de periódicos da CAPES; 2 na biblioteca digital de teses e dissertações da USP e 13 no repositório institucional da UFRJ. Quanto ao tema 2, 106 trabalhos: 85 no portal da

⁴ Escolhemos esses bancos de dados, em vez de tantos outros de grandes IES, por serem estas instituições próximas, geograficamente, com as quais temos maior contato em eventos e publicações; e a CAPES por ser o maior banco de dados, nesse sentido, a nível nacional.

CAPES; 1 na biblioteca digital da UNIOESTE, 9 na da USP e 11 no repositório da UFRJ. Com relação ao tema 3, 71 trabalhos: 10 no portal da CAPES e 1 no repositório da UFRJ. Com o tema 4, 15 trabalhos: 6 no portal da CAPES; 1 na biblioteca digital da UNIOESTE, 5 na da USP e 3 no repositório da UFRJ. Finalmente, quanto ao tema 5, apenas 5 trabalhos: 4 no portal da CAPES e 1 na biblioteca digital da USP.

Observamos, assim, que na área das relações de significação e dos exames internacionais ainda há poucas pesquisas realizadas que sejam consideradas atuais e as pesquisas nesse campo ajudam a suprir a crescente demanda nas IES com relação ao preparo acadêmico para o intercâmbio entre universidades no âmbito da graduação e, principalmente, pós-graduação.

Em segundo lugar, diante do cenário atual de internacionalização e do uso de exames de proficiência como ferramenta de entrada nesse meio acadêmico, propomos-nos a trabalhar com a língua inglesa, uma vez que esta é a língua privilegiada pelo programa CsF quando o assunto é intercâmbio entre universidades. Segundo dados da CAPES (2017), os Estados Unidos, o Reino Unido, o Canadá, a Austrália e a Holanda estão entre os dez países com maior porcentagem de bolsas e parcerias com as universidades do Brasil. Portanto, a proficiência na língua inglesa aumenta as opções do estudante em relação à escolha do país para solicitar bolsa de estudos.

Em terceiro lugar, ao analisar dois dos exames mais populares nesse contexto e suas seções de leitura, percebemos que existem exercícios que se baseiam em relações de significação e que, com o aporte teórico da lexicologia, é possível identificar quais são essas relações e como elas são fundamentais para a resolução dos exercícios. Desta forma, podemos alavancar o processo de aquisição de proficiência no que tange o conhecimento lexical nesses exames e contribuir para a internacionalização da ciência em IES.

Com isso, ressaltamos que o objetivo geral desta pesquisa é analisar os exercícios das seções de leitura do material preparatório selecionado dos exames internacionais TOEFL ITP e B2 *First* entre 2010 e 2019, procurando realizar um levantamento das relações de significação que apontaram e a frequência desses exercícios. Assim, os objetivos específicos deste trabalho são: a) discorrer acerca do percurso da internacionalização da ciência, destacando a situação do Brasil; b) analisar os tipos de exercícios presentes nas seções de leituras dos testes TOEFL

ITP e B2 *First*; e c) realizar um levantamento das relações de significação e de sua frequência nos exercícios das seções de leitura dos exames, procedimento esse que nos mostrará quais são as relações importantes para a resolução dos exercícios.

Para alcançar tais objetivos, precisaremos de aporte teórico e metodológico, bem como de materiais, fontes de dados e informações oficiais confiáveis. Sendo assim, apoiaremos-nos em Knight; De Wit (1997); Teichler (2004); Altbach (2007); Morosini (2011) e Moore (2019) para pesquisar acerca da internacionalização; e em Ulmann (1974), Pottier (1978); Hjelmslev (1985); Biderman (2001); Oliveira e Isquerdo (2001); Zavaglia (2003); Barbosa (2009); entre outros para as pesquisas no campo da lexicologia, sendo esses os dois eixos centrais desta pesquisa.

Por se sustentar, principalmente, em informações que virão de exames de proficiência, esta pesquisa se encaixa no paradigma quanti-qualitativo de cunho documental e de revisão bibliográfica. Quantitativo por apresentar dados, gráfico e por se utilizar de levantamentos de muitos números e qualitativo, principalmente por procurar se adaptar às necessidades e aos problemas que uma determinada área da sociedade enfrenta, de modo que possa investigar e, se possível, propor estratégias e soluções. Para Flick (2005), a pesquisa qualitativa é também caracterizada por um espectro de métodos e técnicas, adaptados ao caso específico, em vez de um método padronizado único, e este deve se adequar ao objeto de estudo.

Nesse contexto, esta pesquisa está dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo será dedicado à internacionalização da ciência nas instituições de ensino superior. O objetivo desse capítulo é explanar sobre esse processo de forma a melhor ilustrar como chegamos ao ponto em que estamos atualmente e para possibilitar ao leitor visualizar o espaço da universidade como principal responsável pelas inovações e pelas grandes descobertas relacionadas à ciência.

Em seguida, o segundo capítulo apresenta a língua inglesa como a língua da internacionalização da ciência nas IES e apresenta também quais são os exames de maior renome nesse cenário. Dentre os exames escolhidos para descrição, apresentaremos o TOEFL-ITP e o B2 *First* em detalhes, visto que são estes os testes dos quais analisaremos os materiais preparatórios oficiais e por isso é importante que o leitor conheça a estrutura e os objetivos de cada um.

Prosseguindo, o terceiro capítulo trata da fundamentação teórica com relação à lexicologia, área de estudo que abrange, entre outras questões, as relações de

significação, dando-nos, pois, a base para conduzir as análises desta pesquisa. Neste momento da dissertação, apresentamos conceitos de termos chave para a análise, como, por exemplo, o conceito de léxico e de palavra.

Por fim, o quarto capítulo trata da análise em si e a apresentação dos resultados. Nele selecionamos e identificamos os exercícios que apresentam relações de significação e levantamos, em porcentagem, a sua frequência. Assim, discutimos sobre a pertinência do estudo delas para alunos que se preparam para os exames.

Esperamos, com esta pesquisa, poder contribuir com a comunidade acadêmica no sentido de colaborar com a internacionalização da ciência nas IES, pois acreditamos que este seja um processo rico e de extrema importância para a sociedade em geral.

1 INTERNACIONALIZAÇÃO DA CIÊNCIA: PROCESSOS E REPROCESSOS

Já faz algum tempo que, no cenário acadêmico, deparamo-nos com notícias, estatísticas, editais e materiais lançados, principalmente, pelo Ministério da Educação (MEC), que demonstram o avanço de políticas voltadas à internacionalização da ciência no ensino superior brasileiro, implementadas, especialmente, por meio de programas de intercâmbio estudantil.

A criação do CsF, em julho de 2011, abriu portas e chamou a atenção de estudantes, professores, pesquisadores e da mídia para os programas de intercâmbio estudantil desenvolvidos nas universidades brasileiras e estrangeiras. O programa foi – e ainda é, mesmo que em proporções muito menores – um dos principais responsáveis pela possibilidade de divulgação das pesquisas brasileiras em terras estrangeiras, bem como pela ampliação das ações governamentais voltadas à mobilidade acadêmica de estudantes no nível, atualmente, da pós-graduação.

Portanto, tendo discutido sobre essas contribuições do CsF, podemos ter a impressão de que o século XXI nos apresentou o fenômeno da internacionalização da ciência como algo novo. No entanto, esse processo e a existência de programas de mobilidade acadêmica não são novidades no cenário universitário nacional e tampouco no mundial.

O processo de internacionalização da ciência faz parte das raízes históricas das IES e já enfrentou numerosos desafios ao longo dos últimos séculos. Conhecer suas características históricas, refletindo sobre suas peculiaridades atuais, é importante para que possamos compreender as mediações dos programas de intercâmbio estudantil, bem como para que possamos entender, também, como chegamos onde estamos nos dias atuais, em 2016, com o fim do programa Ciência sem Fronteiras para a graduação e, mais recentemente, em 2019, com as mudanças no programa Idiomas sem Fronteiras.

O fim, ou quase fim, desses programas interfere diretamente na construção dos planos de desenvolvimento visando à internacionalização da ciência nas IES brasileiras e as consequências acarretam o retrocesso de algumas conquistas.

Ao longo deste capítulo, discutiremos algumas possibilidades de definição para o fenômeno da internacionalização da ciência, sua conexão com a história das universidades e sua chegada ao Brasil.

1.1 INTERNACIONALIZAÇÃO DA CIÊNCIA: MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE O CONCEITO

Mesmo não sendo um fenômeno recente, o processo de internacionalização ainda é um conceito de difícil definição. Logo, neste item, veremos como autores que se dedicam ao estudo do tema (KNIGHT; DE WIT, 1997; TEICHLER, 2004; ALTBACH, 2007; MOROSINI, 2011; entre outros) o compreendem, na busca de uma definição que nos guie no desenvolvimento desta pesquisa.

Em 1997, Knight e De Wit já defendiam que a internacionalização na educação superior poderia ser compreendida como um processo de introdução da dimensão internacional e/ou intercultural, nos diferentes aspectos relacionados à educação, ao ensino e à pesquisa. Ela é, segundo esses autores, um meio utilizado pelas universidades, especialmente pelas de caráter público-federal, para enfrentar os desafios apontados pelo contexto global de produção econômica, que é complexo, exigente e requer novas e qualificadas competências profissionais e culturais daqueles que desejam se manter no mercado.

Nessa mesma época – fim dos anos 90 e início dos anos 2000 –, encontramos as definições divulgadas por organismos multilaterais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

Para a primeira, o termo internacionalização da ciência começa a aparecer após o término da Primeira Guerra Mundial, quando o cenário era de reconstrução e recomeço para muitos países. Assim, o processo aparece como mola propulsora da divulgação e transferência de conhecimentos entre os países centrais, pobres e em desenvolvimento, especialmente em termos de inovação e tecnologia (UNESCO, 1998). Já para a OMC, a internacionalização da educação aparece, explicitamente, como um serviço educacional, visto que a educação é entendida, atualmente, como *commodities*⁵ (RIBEIRO, 2006). Logo, a OMC apresenta e defende um olhar estritamente mercadológico e econômico no contexto do ensino superior.

Mais tarde, alguns autores (TEICHLER, 2004; ALTBACH, 2007; MOROSINI, 2011) argumentam que a internacionalização da ciência caminha ao lado de outros processos de grande impacto social e econômico. Teichler (2004) defende que o

⁵ Produtos padronizados que geram uma alta competitividade e que possuem grande importância no mercado. Em termos educacionais, tal expressão vem sendo utilizada no contexto da política neoliberal para enfatizar a educação como um bem de consumo, como um serviço (RIBEIRO, 2006).

processo está ligado, hoje, às crescentes atividades que transpassam as fronteiras das instituições de ensino, sendo pensado e discutido em termos de mobilidade física, cooperação acadêmica e transferência de conhecimento, mas, para além disso, o autor entende que também existe relação do fenômeno com o advento da globalização.

Em linha similar, Morosini (2011) sustenta a ideia de que a internacionalização na educação superior, na forma em que se encontra estruturada atualmente, é um fenômeno posterior à Guerra Fria, estritamente associado à globalização e à regionalização das sociedades, e o nível de educação é o que mais sofre com os impactos dessa relação:

As características da educação estão intimamente imbricadas com o processo de globalização e com as determinações oriundas de organismos internacionais multilaterais. O Estado avaliativo adquire a conotação de avaliação em todos os aspectos da realidade educacional e em todos os níveis do sistema. Entretanto, é no sistema de ensino superior que se verifica o maior impacto. Isto porque a globalização considera como um dos principais valores o conhecimento e neste o advindo de patamares superiores, onde a busca de educação e certificação continuada se faz presente. A universidade adquire um valor máximo e a concepção de liberdade acadêmica, símbolo da intocabilidade do ensino superior, passa a sofrer impacto (MOROSINI, 2011, p. 11).

Dessa forma, percebemos que a produção de pesquisa no âmbito acadêmico pode estar ligada às necessidades de consumo do mercado. Por essa razão, vemos mais oportunidades de mobilidade acadêmica para uma determinada área e menos para outra, dependendo da demanda momentânea do mercado para inovações em áreas específicas.

Com os apontamentos desses autores, podemos visualizar o processo de internacionalização como uma grande teia de relações que envolvem acadêmicos, docentes e instituições. Ademais, ele envolve também a política econômica mundial, as demandas de um mercado de trabalho exigente e, até mesmo, a população em geral, uma vez que a universidade acolhe acadêmicos e docentes de diversas culturas e estes se relacionam para além dos limites físicos da instituição, contribuindo, assim, para uma população heterogênea em termos culturais, sociais e políticos. Ainda, a produção acadêmica, nas mais variadas áreas, tem impacto social, promovendo desenvolvimento em diversas camadas da sociedade.

Desse modo, vale reafirmar que a concepção atual de internacionalização não pode ser resumida ao simples deslocamento de pessoas entre universidades de países diferentes. Ao contrário, é um conceito amplo e muito abrangente, que trata de um processo social complexo e com múltiplas faces, envolvendo estruturas, valores, culturas e significados diversos, e que traz importantes implicações econômicas, políticas, sociais e culturais aos países, às instituições e às pessoas envolvidas (REPPOLD; TORRES E CARDOSO; VAZ, 2010).

Ainda, com relação ao confronto internacionalização x globalização, Altbach (2007) faz distinção entre esses termos quando utilizados no âmbito acadêmico, pois por mais que seja possível perceber que os processos não são completamente relacionados, separá-los por completo é tarefa difícil. Para o autor, a globalização está relacionada às tendências mercadológicas e acadêmicas do século XXI, em que se presencia a transferência da responsabilidade do financiamento da educação por parte do Estado para o mercado e para as famílias. A internacionalização, por sua vez, apresenta-se como um conjunto de políticas, programas e práticas empreendidas pelos sistemas acadêmicos, pelos indivíduos e pelas instituições para lidar com o novo ambiente educacional.

Em outras palavras, a globalização, ainda segundo o autor, é um fenômeno inevitável no contexto atual, visto que está intimamente relacionado ao mercado econômico e este é um campo objetivo e direto. Já a internacionalização da ciência é um processo mais complexo, que envolve escolhas, estabelecimento de parcerias mútuas, padrões de qualidade, reconhecimento e validação de créditos e títulos, entre vários outros elementos essenciais a sua realização.

Portanto, ao voltarmos para o século XIX, vemos que após o término da Segunda Guerra Mundial, em 1945, os processos de internacionalização em andamento nas universidades finalmente chamam a atenção de organizações de grande influência, as quais poderiam alavancar, significativamente, o processo em diversas instituições. Novamente, isso se dá pela necessidade de assistência. Neste caso, para a reconstrução dos países destruídos durante a guerra, sendo nesse contexto e período que a internacionalização foi amplamente incentivada por meio de acordos culturais e científicos e por meio da mobilidade estudantil (LAUS, 2012). Foi nesse momento que o esse processo de compartilhamento do conhecimento passou a ter mais contato com o processo de globalização, que estava dando seus

primeiros passos. E é por essa razão que não podemos deixar de considerar essa relação quando pensamos em uma definição atual para o termo.

A globalização trouxe um novo olhar para o mercado econômico como um todo, especialmente para a educação, que, segundo Akkari (2011), passou a ser vista como fonte de investimento, uma vez que o que antes era dever único e intransferível do Estado, passa a estar nas mãos de cada indivíduo ou de organizações que estejam interessadas em fornecer apoio financeiro. “Assim sendo, a educação, que foi historicamente conquistada como direito social e dever do Estado, é transformada em um serviço, em um bem de consumo altamente valioso, onde cada indivíduo se torna responsável por sua própria formação.” (AKKARI, 2011, p. 50).

Destarte, fica evidente o porquê da educação privada se constituir atualmente como um dos alvos prioritários na economia de mercado. Os bilhões de dólares gastos anualmente pelo Estado e pelas famílias contribuem para um mercado garantido e promissor.

Assim, a nosso ver, a internacionalização da ciência se trata, primariamente, de um processo de troca entre diferentes instituições em diferentes países. Esse processo envolve, por consequência, a fusão de diferentes culturas e promove, a partir desses encontros, novas possibilidades e novas ideias em diversas áreas do conhecimento. Em um segundo momento, passa a envolver, no cenário econômico atual, a globalização, em que percebemos que a internacionalização se encontra à mercê das demandas do mercado.

Neste contexto, a internacionalização da educação não mais simboliza um luxo ou uma opção, ela aparece como uma questão de sobrevivência no mundo atual, pois com o acirramento da concorrência provocada pelo avanço da economia, do comércio, dos processos de produção, tanto em termos científicos quanto tecnológicos, internacionalizar significa buscar meios de competir com as melhores instituições de ensino superior em nível nacional e mundial (STALLIVIERI, 2003, p. 25).

Com uma definição em mente e de forma a melhor entender como chegamos no ponto em que estamos atualmente, no que diz respeito à internacionalização, é necessário olhar para a universidade como o berço de todo o processo. Por essa razão, a seguir, discutiremos acerca da criação das primeiras universidades e mostraremos que o processo de internacionalização já estava presente desde os

primórdios das universidades e que sua relação com o mercado foi resultado de muitos atritos e acordos ao longo dos últimos séculos.

1.2 A HISTÓRIA DA MOBILIDADE ACADÊMICA: AS ORIGENS EUROPEIAS

As primeiras universidades surgiram na Europa no século XII, contudo, conforme lemos em Moore (2019), existem muitos anos e muitos outros processos entre o que tínhamos com Confúcio (479 a.c.) e Buda (500 a.c.) até algo próximo ao que hoje conhecemos como universidade. Em linhas gerais, durante aquele período, foi a igreja quem desempenhou papel fundamental para a divulgação do conhecimento e para o letramento da comunidade para além do que já era ensinado em escolas⁶, inicialmente, e por um longo período, por interesse próprio em seu quadro de sacerdotes, mais tarde, por necessitar de mais seguidores e, então, por incentivo do comércio, mantendo-se nessa relação até que a instituição de ensino superior passou a ser vista sem estar diretamente atrelada à igreja.

Segundo Moore (2019), o marco inicial das universidades se deu no século XII na Itália e na França. Naquele período, as regiões da Europa se encontravam em meio à guerra entre as frentes alemãs e romanas. No entanto, ambas concordavam que a universidade era de grande utilidade para seus respectivos interesses, especialmente por aqueles estudados em leis – que seria o primeiro curso a ser oferecido como ensino superior, conhecido aqui no Brasil por Direito –, que poderiam defender os interesses comerciais e políticos.

O curso ofertado em Bolonha, na Itália, e em Paris, na França, atraía estudantes das mais diversas partes da Europa, o que incomodava a comunidade local por se tratarem de outros idiomas e outras culturas, mas agradava o clero e os reis, por movimentar o comércio e por formar “conhecedores” da lei.

Ainda em meados do século XII, novos grupos começavam a se organizar para se proteger dos interesses dos reis e da igreja. Os comerciantes formaram os primeiros sindicatos e, com uma parcela da população local, rebelaram-se contra os aristocratas, exigindo mais direitos para suas comunidades. Algo semelhante

⁶ Ressaltamos que estamos discorrendo acerca da criação das universidades e, portanto, a partir daqui, quando nos referirmos a termos como “estudantes”, “ensino” e “professores”, referimo-nos às instituições de ensino superior. A história da criação e evolução da escola (em nível fundamental e médio) tem outro caminho.

ocorreu com o início das primeiras universidades de que se tem conhecimento, que não nasceram do apreço pelo aprendizado, mas da necessidade de professores e alunos de se protegerem perante o que acontecia entre os senhorios e a comunidade:

Em Bolonha, os professores eram geralmente cidadãos locais e usufruíam da proteção de suas nacionalidades. Os alunos, contudo, estavam em uma situação diferente. Eles vinham de toda a Europa para estudar Direito, eram mais velhos e estavam em nível mais avançado do que os alunos típicos dos estudos universitários, e precisavam de proteção contra autoridades da cidade e de senhorios gananciosos. Da mesma forma que os comerciantes e artesãos, os estudantes formaram uma organização/sindicato para protegerem seus interesses. A arma final dessa organização e seus membros foi a ameaça de levar os negócios locais para outro lugar, e tanto os professores quanto as autoridades da cidade viram isso como algo muito ruim para a cidade e sua riqueza. A associação de estudantes em Bolonha poderia ter chamado sua organização de 'sindicato dos estudantes', ou 'comunidade estudantil', mas eles a chamaram de '*universitas*', significando, grosso modo, 'todos os estudantes' ou 'a coletividade dos estudantes' (MOORE, 2019, p. 17, tradução nossa).⁷

Portanto, as universidades surgiram como um espaço de proteção. O autor também afirma que as autoridades estavam interessadas em manter a lei e a ordem entre os comerciantes, mas eles também podiam enxergar grande valor nas instituições que estavam a se formar pelo retorno financeiro e pelo prestígio. Por essa razão, papas e membros da igreja passaram a defender o direito dos estudantes estrangeiros de serem educados e de terem o direito a viver em um ambiente seguro.

Em 1155, o imperador Frederick Barbarossa declarou que os estudantes de Bolonha estariam sob sua proteção e poderiam exercer suas atividades livremente. Essa declaração foi logo levada para demais partes da Europa e serviu de auxílio e incentivo para a criação de novas universidades. Essa proteção, argumenta Moore (2019), pode ter sido o início da liberdade de trânsito entre acadêmicos e

⁷ "In Bologna, the teachers were commonly citizens and enjoyed the protection of citizenship. The students were in a different situation. They came from all over Europe to study law, they were older and more advanced than the typical students in the liberal arts, and they needed protection from heavy-handed city authorities and from greedy landlords. Like merchants and craftsmen, the students formed an organization to protect their common interests. The ultimate weapon of that organization and its members was the threat to take their business elsewhere, and both the teachers and the city authorities saw that as something that would be very bad for the city and its wealth. The association of students in Bologna might have called their organization the 'student guild' or 'student commune' but they called it their *universitas*, meaning roughly 'all the students' or 'the collectivity of the students.'"

professores. A partir desse momento, novas instituições começam a se erguer e a atrair mais estudantes de diversas regiões europeias.

Percebemos, então, que a mobilidade acadêmica está presente desde o primeiro momento de uma instituição enquanto universidade. Com a proteção do império e a benção da igreja, os professores e alunos podiam transitar livremente entre instituições e, dessa forma, no cenário europeu daquela época, a internacionalização da ciência não conhecia muitas fronteiras.

1.2.1 A criação dos Estados-nação e o processo de nacionalização

Passados alguns séculos, o cenário de liberdade de trânsito dos estudantes entre universidades começou a mudar. O termo Estado-nação, de acordo com Laus (2012), é uma invenção europeia do século XVII e pode ser entendido como a delimitação de um território finito, unificado e dotado de fronteiras legítimas. Ainda, expressa uma extensão territorial formada por um governo responsável pelo exercício da autoridade pública e uma população que lhe deve obediência. A criação dessas posses territoriais permitia grande avanço no desenvolvimento econômico para o “país” e facilitava a manutenção do seu progresso.

Moore (2019) aponta que esse processo foi bastante lento e gerou muitas discordâncias entre Clérigos e Aristocratas e entre os favoráveis e não favoráveis à eliminação dos feudos. Apesar do termo Estado-nação ter sido pensado no século XVII, é apenas no século seguinte que movimentos ganharam força para colocá-lo em prática. Ademais, a base de todo o processo se deu durante a Revolução Francesa, com a insatisfação da população em relação aos privilégios do clero e da aristocracia.

O curso da Revolução Francesa é conhecido. A monarquia Francesa estava enfraquecida por uma combinação de problemas financeiros e ideias políticas revolucionárias. O regime antigo tinha por séculos se sustentado à custa dos camponeses e moradores locais, enquanto a monarquia e sua corte, assim como a aristocracia fundiária gozavam de diversos privilégios, incluindo o status privilegiado protegido por lei e a isenção de impostos. A igreja católica compartilhava desses privilégios e isto também refletia o status privilegiado da aristocracia. O aumento no valor do pão em 1789 despertou a população, enquanto as ideias de liberdade e igualdade estavam circulando entre jornalistas e intelectuais que estavam promovendo as ideias do

Iluminismo – ideias de homens como Voltaire, Montesquieu, Diderot e Rousseau (MOORE, 2019, p. 63, tradução nossa).⁸

Há, pois, uma série de justificativas para a insatisfação da comunidade gerada pelos membros da igreja e pela corte. Ainda em 1789, segundo o autor, alguns plebeus que haviam sido eleitos, mas eram ainda subordinados ao Estado Geral, autodeclararam-se “assembleia nacional” e representavam uma nação inteira, com autoridade vinda do povo, independentemente da realeza, da aristocracia ou do clero.

Em seguida, eles se declararam “assembleia nacional constituinte”, com a missão de escrever uma constituição francesa completamente nova. No início, a intenção era criar uma monarquia constitucional, mas logo esse plano foi abandonado em favor de uma república. A Assembleia Nacional aboliu todos os privilégios hereditários do rei e dos aristocratas pondo, assim, fim ao feudalismo.

Ao final daquele mesmo ano, a Assembleia emitiu um documento chamado Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que começou com três proclamações:

1. Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos. Distinções sociais podem ser fundadas somente sobre o bem geral.
2. O objetivo de toda associação política é a preservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são liberdade, propriedade, segurança e resistência à opressão.
3. O princípio de toda soberania reside essencialmente na nação. Nenhum corpo nem indivíduo pode exercer qualquer autoridade que não proceda diretamente da nação (MOORE, 2019, p. 63, tradução nossa).⁹

Para as universidades e o processo de internacionalização da ciência, o item segundo os afetou diretamente, no que diz respeito à preservação do patrimônio.

⁸ “The course of the French Revolution is generally known. The French Monarchy was weakened by a combination of financial woes and revolutionary political ideas. The Ancien Régime had for centuries rested on the backs of peasants and townsmen, while the monarch and his court as well as the landed aristocracy enjoyed privilege of many kinds, including privileged status under the law and exemption from taxes. The Catholic Church shared in those privileges, and it too reflected the special status of the aristocracy, since nearly every bishop in 1789 was drawn from an aristocratic family. Rising prices of bread in 1789 aroused the population, while the ideas of freedom and equality were being circulated by journalists and intellectuals promoting the ideas of the Enlightenment—ideas from men like Voltaire, Montesquieu, Diderot, and Rousseau.”

⁹ “1. Men are born and remain free and equal in rights. Social distinctions may be founded only upon the general good. 2. The aim of all political association is the preservation of the natural and imprescriptible rights of man. These rights are liberty, property, security, and resistance to oppression. 3. The principle of all sovereignty resides essentially in the nation. No body nor individual may exercise any authority which does not proceed directly from the nation.”

Nesse contexto, quem não realizasse medidas de proteção de mercado seria incapaz de competir com produtos ingleses – seria preciso, então, fechar o mercado. A proteção de mercado não devia se limitar apenas a fiscalizar as fronteiras, ou taxar produtos, era preciso constituir sentimentos de amor à pátria – nacionalismo – em seu povo.

Portanto, a criação dos Estados-nação na Europa apresentou para a sociedade, além da questão econômica, uma ideia de pertencimento a um grupo, com uma cultura, língua e história próprias e um sentimento de nacionalização e proteção de identidade local. Os governos em exercício, cientes do papel de prestígio da universidade, trataram de protegê-las e considerá-las patrimônio do Estado-nação a que pertenciam.

Com a delimitação das fronteiras e a demarcação de territórios fixos para os países, as universidades enfrentaram a diminuição da dimensão internacional no campo da educação superior, pois elas passaram a integrar os projetos políticos de construção da identidade nacional de seus países, ligando-se aos processos de nacionalização (LAUS, 2012).

Nessa nova era, denominada Revolução Industrial, as instituições de ensino superior foram chamadas de universidades modernas. A grande mudança não estava em suas grades curriculares ou no formato dos cursos oferecidos, mas no papel a ser desempenhado para seus acadêmicos e, agora, para o mercado.

A função primordial da universidade moderna foi a elaboração de metarrelatos legitimadores da relação entre a ciência, a nação e o Estado. O desempenho desse papel tornava o saber cúmplice de um projeto que lhe era alheio: o fortalecimento do Estado-Nação. A condição pós-moderna, ao transformar o saber na principal força de produção, exigiu novos critérios para avaliar os conhecimentos produzidos; e tais critérios nada têm que ver com metarrelatos legitimadores, mas com capacidade de circulação num mercado mundial de conhecimento (LYOTHARD *et al.*, 1985, p. 12).

Portanto, a partir dos Estados-nação e da conseqüente revolução industrial, as universidades perderam parte de sua contribuição com a internacionalização da ciência, uma vez que o conhecimento gerado pelas instituições passou a ser visto como matéria prima para o mercado interno e, conseqüentemente, como mercadoria geradora de lucros para o governo.

No entanto, esse cenário não perdurou por muito tempo. Veremos, no próximo tópico, que o governo não demorou a perceber que os lucros providos das universidades poderiam ser ampliados se as fronteiras também o fossem.

1.3 A NOVA ROUPAGEM DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA CIÊNCIA: OS EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO

Mesmo tendo sido minimizados pelo processo de nacionalização, a internacionalização da ciência e os intercâmbios transfronteiriços e transnacionais se mantiveram presentes nas IES espalhadas pelo mundo, vinculando-se, ao longo do século XX, às necessidades e pressões do novo cenário educacional, econômico, político, cultural e social. Pode-se afirmar que a identidade internacional da universidade ainda se manteve, mas se revestiu de novas roupagens e avançou em todo seu processo de consolidação.

O caráter internacional das universidades, com a revolução industrial, sofreu com as imposições de fronteiras e com o não compartilhamento de conhecimento. Todavia, os acontecimentos que estavam por vir nos próximos séculos – a primeira e segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria – trouxeram muitos avanços na área da tecnologia, devido à necessidade de assistência na reconstrução dos países destruídos durante o decorrer dos desses eventos bélicos. Essa ação foi amplamente incentivada por meio de acordos culturais e científicos e da mobilidade estudantil. Toda essa movimentação causou grandes revoluções no campo do conhecimento humano, as quais, conseqüentemente, atingiram as universidades, revertendo parte desse cenário.

No século dezanove, a evolução das universidades acelerou bastante. Após um começo ruim, o século XX as fez crescer ainda mais. Assim como o transporte de passageiros foi de 32 km/h, via ferrovias, para o avião Concord que viajava à 2.414 km/h, o desenvolvimento da tecnologia em cada campo de estudo também se acelerou. Universidades, especialmente, a ciência física, estavam entre os que se beneficiaram desse desenvolvimento extraordinário (MOORE, 2019, p. 86, tradução nossa).¹⁰

¹⁰ *“In the nineteenth century, the evolution of universities accelerated greatly. After a bad start, the twentieth century was to carry that even further. Just as passenger travel went from twenty miles an hour, via railroads, to the Concord airplane traveling at 1500 miles an hour, the development of technology in every field accelerated. Universities, especially the physical sciences, were to be among the beneficiaries of that extraordinary development.”*

Devido a tamanho avanço acelerado, um novo fenômeno ganha força: a globalização, que merece destaque no cenário mundial, pois é responsável por mudanças em inúmeros setores no mercado internacional, mas também em questões culturais e educacionais, inclusive, na internacionalização da ciência.

Resumidamente, a globalização pode ser caracterizada pelo processo de interação nos setores econômicos, políticos, sociais e culturais em uma escala mundial. Esse processo se intensifica com a expansão dos sistemas de comunicação por satélite, da telefonia e da internet. No cenário mundial, a globalização constitui o estágio máximo da internacionalização, pois aproxima todos os lugares e indivíduos, mesmo que em graus diferentes.

O fenômeno passou a ser divulgado como um novo paradigma que exigiria novos padrões para a sociedade moderna. A educação superior, nesse contexto, volta a desempenhar papel de destaque, uma vez que é, em grande escala, por meio das pesquisas e das discussões que desenvolve, responsável pelas inovações para o mercado e pela mão de obra qualificada.

A indicação do rumo acertado é o da competitividade, e, dentre os seus dogmas, está o domínio da tecnologia e a habilitação do maior número de trabalhadores em maiores quantidades de conhecimentos. Como decorrência, a educação passou a ser considerada como um dos pilares que possibilitam uma inserção mais vantajosa do país no mercado globalizado. A educação superior, distintamente da básica (fornecedora da mão-de-obra treinável), é estratégica, dentro dessa concepção de modernidade globalizada. Um dos fundamentos da inserção no mundo competitivo atual é o domínio e a produção do conhecimento, que passam a ser um bem – identificando-se aí um dos papéis a que se destinam as universidades (VAIDERGORN, 2001, p. 85).

Dessa forma, considerando a extensão da educação universitária como um indicador de competitividade, a importância que ela toma para os governos pode ser um índice de comparação entre países desenvolvidos e emergentes. Isto aponta, também, um dos motivos pelos quais o acesso à modernidade estaria mais próximo de alguns e mais distante de outros. Em outras palavras, isto explica como as universidades contribuem significativamente para o processo de desenvolvimento de um país.

Com tantas mudanças acontecendo na educação superior em todo o mundo, as universidades passaram a receber mais apoio para desempenhar seu papel com maior eficiência diante das novas demandas trazidas pela globalização.

A título de exemplo, podemos citar a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, que ocorreu em Paris, em 1998. Nesse evento, estavam presentes representantes do governo e da comunidade acadêmica, organizações governamentais e não governamentais de diversos países. Como resultado das discussões realizadas, foi apresentado pela UNESCO um documento que redirecionava os caminhos da universidade, intitulado: “A educação superior no século XXI: visão e ação”, que passou a orientar as ações políticas empreendidas no contexto da graduação e pós-graduação. Contudo, a situação brasileira com relação ao assunto, mesmo após vinte anos do documento, pouco pôde avançar.

O documento ressaltava a importância do ensino superior para o desenvolvimento sociocultural, econômico e intelectual dos países e expunha e reforçava a necessidade de ampliação dos processos de internacionalização da educação a nível superior, especialmente entre os países emergentes, uma vez que, em meio às dificuldades econômicas, sociais e políticas, não possuíam condições de manter e propagar uma graduação de qualidade satisfatória.

Em todos os lugares a educação superior depara-se com grandes desafios e dificuldades relacionadas ao seu financiamento, à igualdade de condições no ingresso e no decorrer do curso de estudos, à melhoria relativa à situação de seu pessoal, ao treinamento com base em habilidades, ao desenvolvimento e manutenção da qualidade no ensino, pesquisa e serviços de extensão, à relevância dos programas oferecidos, à empregabilidade de formandos e egressos, e acesso equitativo aos benefícios da cooperação internacional (UNESCO, 1998, n.p.).

Em virtude dessa desigualdade, a organização se comprometeu a desempenhar um papel decisivo no incentivo à cooperação internacional no âmbito da universidade, influenciando a elaboração e implementação de políticas e programas educativos nos mais diferentes países. Ainda neste documento, encontramos a autenticidade desse compromisso:

Sem educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas, que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno,

genuíno e sustentável, e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. O compartilhar de conhecimento, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer oportunidades novas para reduzir esta disparidade (UNESCO, 1998, n.p.).

Tendo em vista o que foi tratado até o momento, percebemos, de fato, a nova roupagem da internacionalização da ciência. O novo olhar para a mobilidade acadêmica e para o compartilhamento de pesquisas volta a desempenhar papel parecido com o que vimos durante o período das *universitas*: a circulação de docentes e discentes para o bem geral da comunidade acadêmica e a serviço das demandas da sociedade, porém, com um novo período de demandas e tão ligada ao que exige o mercado como durante o período da revolução industrial.

Com relação ao mercado nos séculos XX e XXI, a internacionalização da educação aparece como um serviço educacional. A OMC apresenta e defende um olhar estritamente mercadológico e econômico para este processo no Ensino Superior. Conforme documento que orienta suas ações em diversos países: o “Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços” (GATS), firmado em 1995, a internacionalização tem por objetivo a liberalização internacional do comércio de vários tipos de serviços, entre eles a educação em uma perspectiva que prevê a sua mercantilização em nível mundial, possibilitando, entre outros aspectos, a sua abertura à participação estrangeira.

Segundo Ribeiro (2006), a educação, enquanto um serviço, foi dividida em cinco categorias: primária, secundária, superior, de adultos e outros serviços. O GATS foi mais um ato que incentivou o vínculo da internacionalização da ciência às necessidades do mercado e, por isso, incentivou, também, o desenvolvimento maior em determinadas áreas – tecnologia, por exemplo – do que em outras.

Com o Acordo, a educação superior passou a ser entendida como um produto passível de comercialização, como um serviço regido pelas leis e regras do comércio e pela lógica capitalista. Segundo o GATS, o serviço educacional no nível superior pode ser promovido na escala internacional por meio de: a) Prestação transfronteiriça (por exemplo, o ensino a distância), b) o consumo de serviços no exterior (por exemplo, intercâmbio de estudantes para o exterior), c) presença comercial (por exemplo, campus no exterior), e d) circulação de pessoas, ou seja, a circulação de especialistas para prestar serviços educacionais (AKKARI, 2011, p. 35).

Por causa desse tratamento como comercialização, o processo de internacionalização se aproxima também de algo que possui ressalvas no contexto educacional atual: a privatização do ensino. Isso se dá pois quanto mais mercadológico for o processo, mais ele chama a atenção de investimentos de fora, o que para o Estado é deveras interessante, já que ele não precisa investir com o dinheiro dos próprios cofres, mas, igualmente, pode compartilhar dos lucros providos das instituições.

Pelos acontecimentos e documentos vistos até aqui, vemos que o processo de internacionalização está atrelado à globalização. No entanto, é necessário lembrar que são dois processos independentes, que trilharam seus próprios caminhos antes de se encontrarem nos séculos XX e XXI.

Ressaltamos que o processo de globalização não abriu as fronteiras por completo entre os países, o que reflete, logicamente, no processo de mobilidade acadêmica, que, conforme apontado, precisou se atualizar para conseguir sobreviver. Também pontuamos que a globalização não apresenta apenas pontos positivos, pois seu acontecimento evidenciou, e ainda evidencia, desigualdades em diversos setores entre países desenvolvidos e economias emergentes.

O Brasil, enquanto economia emergente, enfrenta os dois lados da moeda gerados pela globalização. Em termos gerais, passou pelas mesmas etapas, tanto da internacionalização quanto da globalização, que as universidades europeias enfrentaram, conforme veremos no próximo item.

1.4 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA CIÊNCIA NA AMÉRICA LATINA: CHEGADA AO BRASIL

A chegada das universidades na América Latina se deu por volta do século XVI, mas o Brasil não está na lista dos países que implantaram suas instituições de ensino superior naquela época. Os primeiros países com registro de universidades são: Peru, Colômbia, Bolívia, México e Argentina – todos de colonização espanhola (SILVA, 2016). Essas primeiras instituições, de acordo com a autora, já apresentavam a mobilidade acadêmica como importante elemento para sua manutenção, pois tiveram forte presença de professores e pesquisadores europeus em sua fundação e concretização.

As universidades criadas – que se tornaram um espaço para a transferência de cultura, para a aquisição de conhecimento, para a realização de discussões político-sociais e para a propagação da fé católica – seguiam a tradição escolástica do continente europeu e nelas se faziam presentes os ideais renascentistas (LAUS, 2012).

A criação de universidades no Brasil foi a mais tardia dos países da América Latina, com origem apenas no século XIX, após a chegada da família real, em 1808, que impulsionou o processo, pois se tornou necessária a existência de profissionais bem formados e preparados para atender às demandas da corte real, especialmente em termos de saúde e educação.

Em um primeiro momento, foram criadas faculdades isoladas, também denominadas de cátedras, voltadas apenas para um determinado curso ou área do conhecimento. Segundo Cunha (2000), essas instituições apresentavam um cunho profissionalizante e não integravam o tripé ensino, pesquisa e extensão – fator que era característica principal nas universidades em exercício naquela época. A Universidade do Rio de Janeiro (URJ), atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi a primeira universidade brasileira a fazer tal integração, sendo, então, considerada IES, desempenhando os mesmos papéis que as demais. A URJ foi criada em 1920 e foi resultado da fusão administrativa de algumas das faculdades profissionais.

A criação dessa e das faculdades seguintes, segundo Cunha (2000), ocorreu de forma lenta e fragmentada, fruto da política de colonização de Portugal, que não apresentava interesses no desenvolvimento da educação superior em terras brasileiras. Durante anos, a formação em nível superior foi realizada em Portugal ou em outros países europeus por cidadãos que possuíam condições econômicas para tal.

Dentre os motivos para a falta de investimentos na implantação de instituições de ensino superior brasileiras, por parte da coroa portuguesa, estava “[...] o temor da formação de sujeitos críticos que pudessem vir a questionar e interferir na autoridade e no domínio português [...]” (CUNHA, 2000, p. 53). Mesmo assim, de maneira geral, no contexto brasileiro, o caráter internacional também se fez muito presente na história da graduação, afinal, além de sofrer influências diretas da colonização portuguesa, grande parte das universidades foi criada com base em

modelos estrangeiros de ensino e pesquisa, especialmente o francês, alemão e norte-americano – assunto da próxima seção.

1.4.1 O ensino superior no Brasil à luz dos modelos francês, alemão e norte-americano

As primeiras instituições de ensino superior implantadas no Brasil carregavam fortes traços do modelo francês, especialmente aquele proposto por Napoleão Bonaparte, que se tratava de um ensino de cunho profissionalizante e positivista. Esse modelo era constituído de escolas autônomas e isoladas voltadas apenas à preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento do serviço público. Nessas primeiras instituições, predominava-se o uso dos currículos das escolas francesas e grande parte dos materiais didáticos também era importado da França. O modelo francês de ensino perdurou em solo brasileiro por todo o século XIX.

Após a vinda da família real para o Brasil, chega ao Rio de Janeiro uma missão cultural francesa, convocada por D. João VI: a criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Não é por acaso que os estrangeiros escolhidos para integrarem tal missão eram franceses. O país exercia forte influência sobre Portugal, seja na moda, no comportamento, no lazer, seja nas correntes filosóficas e sociais. Então, o modelo francês é tomado como padrão da organização da vida cultural portuguesa e, agora, carioca (SILVA, 2016).

Com relação aos padrões no Ensino Superior, tal modelo apresenta uma grande singularidade em relação a todos os outros países europeus:

Quando Napoleão aboliu as universidades pela Convenção do dia 15 de setembro de 1793, as universidades eram malvistas pelos revolucionários franceses devido ao espírito corporativo quase medieval nelas existente e à ênfase na cultura clássica, que impedia a entrada das ciências experimentais e do enciclopedismo. Em síntese, a universidade francesa era vista como um “aparelho ideológico do Antigo Regime”. A abolição das universidades pela reforma napoleônica só permitiu a permanência de alguns grandes estabelecimentos já existentes, como o Colégio de França e o Jardim do Rei, rebatizado como Museu de História Natural. O ensino superior francês, após a revolução, e por um período de aproximadamente cem anos (1793-1896), não passou de um sistema de escolas superiores autárquicas – que não atendiam pelo nome de universidade – organizadas como um serviço público, assim como o ensino primário, o secundário e o normal. Entre 1806 e 1808, Napoleão implantou um amplo monopólio educacional, procurando unificar politicamente e uniformizar culturalmente a França

Republicana. O núcleo básico do ensino superior ficou constituído pelas escolas autônomas de direito, medicina, farmácia, letras e ciências (COSTA-PAULA, 2002, p. 14).

Sendo assim, a característica mais marcante da era napoleônica era o alto grau de centralização e controle estatal sobre a universidade. No caso brasileiro, segundo Costa-Paula (2002), a centralização e o seu controle acentuado pelo Estado tiveram início com a Reforma do Ensino Superior Francisco Campos e com a instituição do Estatuto das Universidades Brasileiras, ambos de 1931. Esse controle se manifestou, sobretudo, no Rio de Janeiro, sede do governo Vargas, sendo responsável pela transformação da Universidade Federal do Rio de Janeiro¹¹ em um verdadeiro aparelho ideológico de Estado.

Quase que concomitantemente, o modelo alemão de universidade também estava presente na criação de algumas instituições brasileiras. Em São Paulo, em 1930, temos a criação da Universidade de São Paulo (USP), que sofre a influência desse modelo.

O modelo alemão foi constituído sob influência de Wilhelm Von Humboldt (1767-1835) e outros teóricos. Sua maior referência era a Universidade de Berlim, criada em 1810 – à luz da filosofia moderna iniciada por Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) e difundida por outros filólogos, porém no contexto do capitalismo nacional e do Estado-Nação (COSTA-PAULA, 2002). Nesse sentido, Humboldt ajudou a conceituar e institucionalizar a academia alemã sob alguns pilares, dentre eles: a preocupação com a pesquisa (ensino/investigação científica), formação humanista, em vez de somente profissionalizante, e autonomia da universidade diante do Estado e dos poderes políticos.

Apesar das diferenças existentes entre a concepção francesa e a alemã, em ambas houve a preocupação com a afirmação da nacionalidade. No caso do modelo francês, essa preocupação conduziu a uma visão mais pragmática de universidade, voltada aos problemas econômicos, políticos e sociais emergentes, em uma visão de grande centralização e controle estatal. Já no modelo alemão, isto se deu de forma mais liberal, com maior autonomia da universidade diante do Estado, desembocando em uma concepção mais idealista e acadêmica e menos pragmática de universidade.

¹¹ A URJ foi fundada em 1920. Em 1937, passou a ser Universidade do Brasil e, em 1965, UFRJ, como é desde então.

Ainda, ao longo do século XIX, temos, com o surgimento da Universidade Federal de Viçosa (UFV), em Minas Gerais, a influência do modelo de ensino norte-americano, mais precisamente, do modelo da Universidade da Flórida.

O modelo norte-americano de ensino superior somente bem mais tarde veio inspirar as escolas brasileiras. Este modelo teve origem com os *colleges* – instituições voltadas para o ensino geral de caráter principalmente literário e religioso – no qual havia o tutorado dos docentes (RIBEIRO; SILVA, 2007, p. 3).

Portanto, as universidades brasileiras passaram por muitos modelos de administração e por muitos ideais de ensino até chegarmos ao ponto que estamos atualmente. De fato, a mobilidade acadêmica esteve presente desde o início das IES, por ser a forma como os primeiros docentes chegaram até essas instituições em solo brasileiro, mas seus objetivos mudaram dentro de cada etapa e de cada modelo de instituição. Atualmente, o processo de internacionalização da ciência em universidades brasileiras já se encontra mais próximo do que exige o mercado mundial, embora ainda tenhamos um longo caminho a percorrer, conforme veremos a seguir.

1.5 O ATUAL PROCESSO BRASILEIRO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA CIÊNCIA

No cenário brasileiro de internacionalização, a CAPES e a criação do programa CsF, em 2011, são peças-chave para o avanço do país nessa área, em particular, no que se refere à mobilidade acadêmica. O número de bolsas em todas as modalidades, do tipo de internacionalização passiva¹², cresceu significativamente em proporções numéricas inéditas, em um curto período.

Após a expansão das ações de mobilidade internacional provocada pelo CsF, é fundamental realizar o diagnóstico da atual situação de internacionalização das Instituições de Ensino brasileiras (IES).

A CAPES é responsável por uma série de programas de bolsas individuais para diversas IES ao redor de todo o mundo. Dentre esses programas, podemos

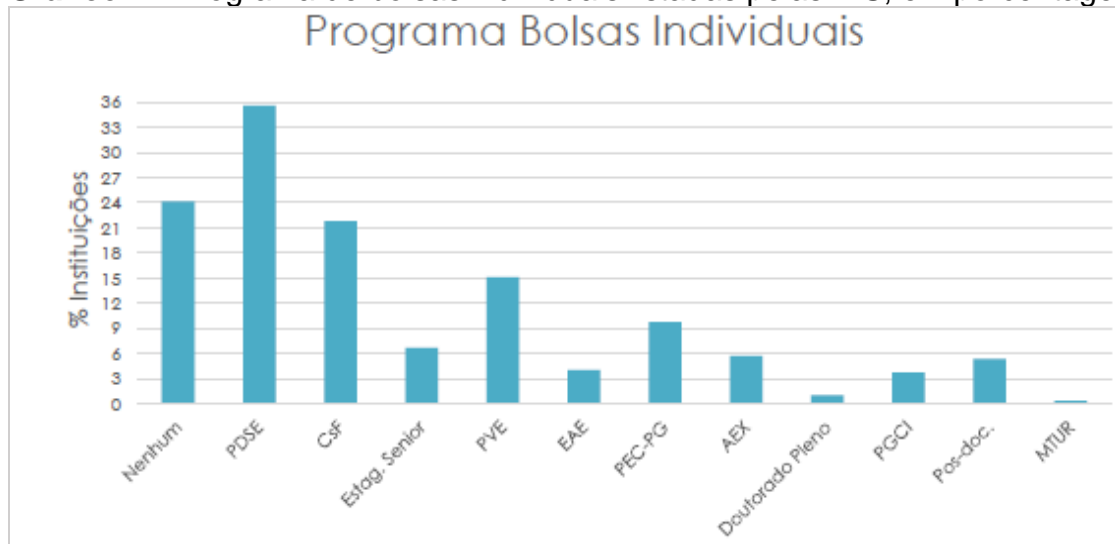
¹² Quanto à categorização dos tipos de internacionalização, tem-se a ativa e a passiva. Segundo Lima e Maranhão (2009), aquela foca no acolhimento e na atração de pessoas – mais comum em países desenvolvidos –, enquanto esta direciona suas políticas para a emissão de acadêmicos, devido à falta de preparo institucional e estatal para tal atração.

citar os de maior adesão: Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), CsF, Programa de Estágio Sênior, Programa Professor Visitante no Exterior (PVE), Programa de Estudantes-Convênio - Pós-Graduação (PEC-PG) e o Programa de Eventos no Exterior (AEX). Por esse motivo, e para melhor ilustrar esse momento, recorreremos ao questionário realizado pela CAPES, em 2017, sobre a internacionalização nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Quanto ao questionário, responderam-no 312 instituições públicas, organizadas em dois grupos, de acordo com o número de cotas por curso de pós-graduação. O primeiro agrupamento contém 249 IES e um baixo aproveitamento de cotas de PDSE, assim como um menor número de cursos de pós-graduação por instituição quando comparado ao outro grupo. O segundo agrupamento, por sua vez, possui 63 instituições com alto aproveitamento de cotas de PDSE e um maior número de cursos de pós-graduação por instituição.

Na sequência, apresentamos alguns gráficos e algumas tabelas que ilustram o cenário atual dessas instituições de ensino superior.

Gráfico 1 - Programa de bolsas individuais listadas pelas IES, em porcentagem



Fonte: CAPES (2017, p. 15).

Ao observarmos a figura 1, vemos que o programa de bolsa individual mais utilizado foi o PDSE (35,7%). Apesar de todas as instituições do país receberem essa modalidade de bolsa, cerca de 24% afirmou que não participa de nenhum programa da CAPES. O CsF foi o segundo programa mais citado (22%), porém ele foi categorizado como um só programa, independentemente das diferentes

modalidades¹³ de fomento nele especificadas. A modalidade em menor frequência de citação ($\pm 1\%$) foi a de bolsas Ministério do Turismo (MTUR), que consistem em um tipo de fomento voltado à realização de estudos de graduação sanduíche de três meses no exterior – para estudantes de turismo –, que, na realidade, tem apenas sua gestão realizada pela CAPES. E o programa de bolsa individual no exterior menos citado é o doutorado pleno, com cerca de 2% de menções.

Outros dados que ilustram o cenário atual brasileiro é a média dos indicadores de internacionalização, bem como as metas para 2020:

Quadro 1 - Média dos indicadores de internacionalização do ano de 2016 e média da meta para 2020

Média dos indicadores de internacionalização apontadas pelas IES	Agrupamento 1		Agrupamento 2	
	2016	2020	2016	2020
Nº de Prof. visitantes e Pós-doutores estrangeiros	2,90	9,70	60,00	139,60
% Prof. do quadro permanente que são estrangeiros	2,41	5,45	3,66	8,60
Nº de projetos de cooperação internacional	14,4	26,70	143,50	256,00
Nº de artigos publicados em revistas com JCR	93,80	188,00	960,00	1808,70
Nº de artigos publicados com coautoria estrangeira	25,01	70,88	428,20	692,83
% aulas ministradas em outro idioma	2,41	9,80	3,23	11,61
% alunos estrangeiros matriculados regularmente na IES	3,59	6,70	2,72	6,38
% alunos estrangeiros regulares na pós-graduação	2,30	7,91	3,38	7,90
% alunos estrangeiros temporários na pós-graduação	1,00	7,36	5,83	18,64
Nº de alunos que obtiveram dupla titulação/cotutela com uma instituição estrangeira	1,00	8,20	15,80	103,00
Nº de alunos de pós-graduação em disciplinas lecionadas em idiomas estrangeiros	15,00	58,50	313,00	674,30
Nº de alunos de pós-graduação que possuam fluência em língua estrangeira	53,10	116,5	1567,60	2214,00
Nº de alunos brasileiros em doutorado sanduíche	2,30	11,70	90,30	241,90
% corpo técnico com fluência em outros idiomas	16,14	34,45	8,13	28,72

Fonte: CAPES (2017, p. 18).

Tais resultados demonstram que a internacionalização da IES brasileira é incipiente quando se trata de parâmetros internos dos *campi*, independentemente do agrupamento. Segundo o próprio relatório da CAPES (2017), o nível de

¹³ O programa CsF contava com as seguintes modalidades de bolsas no exterior: Graduação, Tecnólogo, Desenvolvimento Tecnológico, Doutorado Sanduíche, Doutorado Pleno, Pós-Doutorado e Mestrado Profissional (MEC, 2019, n.p.).

internacionalização das IES do agrupamento 1 é muito baixo, e mesmo que a projeção para o ano de 2020 quase dobre ou, em alguns casos, triplique, os números continuam bem abaixo dos números atuais do agrupamento 2, para aqueles índices relacionados à mobilidade passiva, convênios e publicações.

Ao observarmos o quadro e gráfico anteriores, temos uma noção do que significa ser uma instituição aberta e ativa no processo de internacionalização da ciência. Além da concessão de bolsas para a mobilidade acadêmica fora do Brasil (modalidade passiva), é preciso estar com um plano para recebimento de bolsistas de outros países (mobilidade ativa). Também observamos que esse processo envolve ter disciplinas ministradas em línguas estrangeiras, professores estrangeiros ministrando aulas, projetos de cooperação internacional, um corpo técnico em constante formação, entre outras características.

Conforme relatado, o Brasil ainda deixa a desejar nas médias e porcentagens atuais e também naquelas para 2020. Não obstante, por mais tímidos que os números ainda pareçam, as IES estão constantemente avançando no cenário acadêmico mundial, principalmente pelas ações desenvolvidas pelos programas criados para impulsionar esse mercado, conforme veremos na sequência.

1.5.1 A CAPES e o Ciência sem Fronteiras: os alicerces da internacionalização da ciência no Brasil

Conforme avançamos em leituras e entendimentos com relação às IES brasileiras e o processo de internacionalização, percebemos que as instituições compreendem a Modalidade Acadêmica como parte de maior destaque nesse processo. Afinal, é por meio do trânsito de alunos estrangeiros ou no estrangeiro que se observam as maiores atividades de internacionalização.

No cenário brasileiro, a visibilidade do e no processo foi dada graças aos programas de mobilidade acadêmica que foram implementados a partir dos anos de 2010 e 2011, como o CsF, o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), Programa Marca e o Bolsa Santander.

Ainda, com certeza, o programa de maior alcance e que mais alavancou o contato dos estudantes brasileiros com o exterior foi o programa do Governo Federal, financiado pela CAPES: Ciência sem Fronteiras. Lançado em julho de

2011, o programa tinha como principal objetivo, segundo o documento elaborado pelo MEC,

A formação de recursos humanos altamente qualificados nas melhores universidades e instituições de pesquisa estrangeiras, com vistas a promover a internacionalização da ciência e tecnologia nacional, estimular pesquisas que gerassem inovação e, conseqüentemente, aumentar a competitividade das empresas brasileiras (BRASIL, 2011, p. 5).

Esse objetivo seria concretizado por meio da expansão significativa do intercâmbio e da mobilidade de graduandos, pós-graduandos, pesquisadores e docentes brasileiros no exterior. O programa almejava, também, contribuir para o processo de internacionalização das IES e dos centros de pesquisa brasileiros, propiciando maior visibilidade da pesquisa acadêmica e científica feitas no país, por meio da colaboração e do estabelecimento de projetos de pesquisa conjuntos com instituições e parceiros estrangeiros.

O programa, portanto, visava ao aumento expressivo da presença brasileira em instituições de excelência no exterior, em áreas do conhecimento definidas como prioritárias, como as tecnologias e engenharias, e o estímulo à vinda de pesquisadores estrangeiros para o Brasil, com atuação em áreas de interesse do país.

A meta global, segundo o MEC (BRASIL, 2011), era enviar 75.000 bolsistas brasileiros até o final do ano de 2014 para a capacitação no exterior, por meio do esforço conjunto dos Ministérios da Ciência e Tecnologia (MCT) e do MEC, de suas respectivas instituições de fomento, CNPq e CAPES, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

Diante disso, fica fácil visualizar o motivo pelo qual o CsF foi o grande precursor da internacionalização brasileira do século XXI. Investindo pesado, o programa vestiu muito bem as novas roupagens da internacionalização da ciência no ensino superior no cenário acadêmico brasileiro.

Atualmente, o programa atende apenas as modalidades de pós-graduação. Essa situação se firmou em 2016, quando o governo anunciou que não conseguiria mais manter os investimentos para as bolsas concedidas à graduação. De acordo com o Ministério da Educação, o programa permanece com o compromisso de

alavancar a internacionalização entre universidades e divulgar as pesquisas brasileiras no cenário mundial, em parceria com a CAPES (MEC, 2019, n.p.).

A CAPES é o organismo responsável por grande parte do financiamento das bolsas disponibilizadas pelo CsF, mantendo, hoje, aproximadamente 5 mil bolsistas distribuídos em mais de 50 países, em diversas universidades e instituições de ensino e de pesquisa de grande prestígio acadêmico e científico (CAPES, 2017).

Para se ter uma ideia do tamanho da influência da CAPES no cenário acadêmico atual, suas atividades em linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas, são: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; e indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e à distância (CAPES, 2019).

A CAPES, portanto, tem sido decisiva para os êxitos alcançados pelo sistema nacional de pós-graduação, tanto no que diz respeito à consolidação do quadro atual como na construção das mudanças que o avanço do conhecimento e as demandas da sociedade exigem. Na lista dessas demandas, encontramos os exames de proficiência em língua estrangeira, que desempenham papel fundamental no processo de candidatura a uma bolsa no exterior.

Para demonstrar como funciona todo esse processo de internacionalização em uma IES brasileira, desde os seus primeiros passos até o estabelecimento de planos e metas e a efetiva negociação e troca de conhecimento entre universidades, discorreremos, a seguir, acerca de uma instituição de ensino superior pública, no oeste do Paraná.

1.5.2 O processo de internacionalização na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

A UNIOESTE é uma instituição pública jovem, de cunho regional, com característica multicampi.

É resultante da congregação de faculdades municipais isoladas, criadas em Cascavel (FECIVEL, 1972), em Foz do Iguaçu (FACISA, 1979), em Marechal Cândido Rondon (FACIMAR, 1980) e em Toledo (FACITOL, 1980). Em 24/07/1998, por meio da Lei Estadual nº 12.235/98, foi autorizada a incorporação da FACIBEL à UNIOESTE e

o Decreto Estadual 995/99 institui o Campus de Francisco Beltrão. A UNIOESTE abrange um total de 94 municípios sendo 52 municípios na região oeste e 42 municípios na região sudoeste do Paraná (UNIOESTE, 2019, n.p.).

A instituição tem como missão produzir, sistematizar e socializar o conhecimento. Contribui, assim, com o desenvolvimento humano, científico, tecnológico e regional. Ainda, ela se compromete com a justiça, a democracia, a cidadania e a responsabilidade social. A visão da instituição se pauta em: “[...] ser reconhecida como uma universidade pública, de referência na produção e socialização do conhecimento, comprometida com a formação de profissionais para atuar com base em princípios éticos para o exercício da cidadania [...]” (UNIOESTE, 2003, p. 13).

Atualmente, a UNIOESTE conta com cinco *campi*, localizados nas cidades de Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo. Além de possuir a sede da Reitoria e Hospital Universitário. Na imagem a seguir, podemos ver a instituição em números, para se ter uma ideia da dimensão que esta alcança nos dias de hoje.

Tabela 1 - Dados sobre a UNIOESTE, em abril de 2019

Total		10.862
Total de Cursos de Graduação		64
Total de Turmas de Graduação		69
Total de Docentes Efetivos		1.032
Total de Docentes Temporários		238
Cascavel		
	Alunos de Mestrado 14 Cursos	563
	Alunos de Doutorado 04 cursos	219
Foz do Iguaçu		
	Alunos de Mestrado 05 Cursos	221
	Alunos de Doutorado 01 curso	54
Francisco Beltrão		
	Alunos de Mestrado 04 cursos	131
	Alunos de Doutorado 01 curso	28
Marechal C. Rondon		
	Alunos de Mestrado 05 Cursos	185
	Alunos de Doutorado 04 cursos	179
Toledo		
	Alunos de Mestrado 10 cursos	261
	Alunos de Doutorado 04 cursos	153
Total de Cursos de Mestrado (34 Mestrado +4 Mestrado Profissional)		38
Total de Alunos de Mestrado		1.361
Total de Cursos de Doutorado		14
Total de Alunos de Doutorado		633

Fonte: UNIOESTE (2019, n.p.).

Dentre todas as informações presentes na figura, podemos destacar o fato de que, mesmo estando apenas no início da caminhada nos cursos de mestrado e doutorado, todos os *campi* já possuem *stricto sensu*, e quatro dos cinco, nas duas

modalidades: mestrado e doutorado, o que indica o compromisso com a visão tripé da função do ensino superior: ensino, pesquisa e extensão.

Com relação ao processo de internacionalização, a UNIOESTE também já está promovendo medidas que vão ao encontro das demandas internacionais. Por exemplo, fazendo parcerias com instituições de outros países, facilitando assim, o acesso a alunos estrangeiros nas duas direções: ida e vinda da universidade.

A participação de estudantes estrangeiros nos cursos de graduação sofreu um crescimento nos últimos vinte anos. Conforme nos mostra o levantamento feito por ASSENZA (2018), em uma pesquisa sobre a internacionalização nesta universidade:

Tabela 2 - Total de estrangeiros na graduação por ano de ingresso -1996 a 2016

Ano letivo de ingresso	Cascavel	Foz	Franciso Beltrão	Marechal Cândido Rondon	Toledo	Total
1996	0	1				1
1997	2	2				4
1998	1	2		1		4
1999	1	2				3
2000	1	1			1	3
2001	1	3		1	1	6
2002	1	4				5
2003	2	9	1			12
2004	1	6		1	1	9
2005	2	5			1	8
2006	1	7		1		9
2007	1		1	1		3
2008	1	3		2		6
2009	1	2		2	1	6
2010	1	6		2		9
2011	1	2				3
2012	0	5			3	8
2013	10	7			1	18
2014	10	2	2	3		17
2015	7	2	1	1	2	13
2016	2	6	1	1		10
Total	47	77	6	16	11	157

Fonte: Assenza (2018, p. 28).

Ao analisarmos a tabela, percebemos que desde 2013 o número de estudantes estrangeiros aumentou significativamente nos *campi*. No entanto, esses são dados apenas da graduação. Segundo Assenza (2018), desses 157 estrangeiros que já ingressaram na instituição,

[...] 43 são de nacionalidade paraguaia, 28 de argentina, 23 de chinesa, 13 de boliviana e outros 50 estudantes de outras nacionalidades. Excetuando os de nacionalidade chinesa, 84

estudantes são oriundos de países da América do Sul, principalmente de países fronteiriços com o Brasil. Essa relação se reflete no número de estudantes estrangeiros no campus de Foz do Iguaçu: 77 no total, quase 50% do número total, seguidos por Cascavel com 47 e Marechal Candido Rondon com 16. Francisco Beltrão e Toledo, contaram com 6 e 11 estudantes de nacionalidade estrangeira, respectivamente (ASSENZA, 2018, p. 29).

Ainda não há registros de estrangeiros que ingressaram nos cursos *stricto sensu*, o que caracterizaria um passo a mais no quesito internacionalização da ciência na modalidade ativa.

No ano de 2007, foi realizado na instituição um diagnóstico pré-plano de desenvolvimento, no qual notamos que a grande preocupação era a verticalização da universidade. No documento, é possível observar essa ênfase na qualificação docente e aumento dos cursos, porém ele menciona poucas vezes algum termo que remeta a atividades de internacionalização.

É preciso avançar no aprimoramento dos processos institucionais de apoio às 26 publicações científicas, técnicas e artísticas, bem como é urgente a consolidação do registro de patentes. Da mesma forma, é preciso avançar na divulgação de teses defendidas pelos profissionais da instituição, na organização de eventos e na realização de intercâmbio e cooperação com outras instituições nacionais e internacionais. No entanto, reconheceu a comunidade acadêmica que avanços têm ocorrido (ASSENZA, 2018, p. 32).

Ainda no ano de 2007, apesar de não identificarmos ações efetivas com relação à internacionalização na instituição, há medidas que indicam algum avanço nesse sentido, a citar a) a resolução nº 132/2007-CEPE, que autoriza a celebração de convênios com instituições internacionais, objetivando a mobilidade acadêmica e b) a Resolução nº 348/2007-CEPE que aprova a celebração de convênios que viabilizem a mobilidade acadêmica em âmbito internacional.

Em 2011, com a criação do programa de mobilidade CsF, e o interesse de estudantes em participarem do programa, houve a necessidade de se criar uma abordagem que permitisse aos estudantes estarem fora durante o período de mobilidade sem que seu vínculo com a universidade fosse cortado. Diante dessa necessidade, em 2012, foi assinado um ato executivo pelo Reitor e em 15 de março de 2012 foi aprovada a Resolução nº 027/2012-CEPE que regulamenta os procedimentos relativos à mobilidade acadêmica internacional no âmbito da

UNIOESTE. Portanto, tanto na graduação quanto na pós-graduação, o processo de internacionalização já avançava mais uma vez.

Mais adiante, em 2016, a Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais organizou a documentação referente aos convênios celebrados entre a UNIOESTE e outras IES no âmbito internacional. Foram organizados os convênios celebrados a partir de 2003 e nele observamos que a Instituição possui convênio com 98 IES distribuídas entre 26 países: 1 na África do Sul, 8 na Alemanha, 12 na Argentina, 4 na Bolívia, 2 no Canadá, 3 no Chile, 1 na China, 4 na Colômbia, 3 em Cuba, 2 na Dinamarca, 8 na Espanha, 6 nos Estados Unidos, 1 na França, 7 na Itália, 1 no Líbano, 3 no México, 1 na Noruega, 8 no Paraguai, 1 em Peru, 12 em Portugal, 1 na República Dominicana, 1 na Romênia, 1 na Suécia, 1 na Suíça, 3 na Venezuela e 3 em Redes de parcerias, como o Erasmus na Europa (ASSENZA, 2018, p. 62).

Percebemos, pois, que Portugal é o país com o qual a instituição manteve o maior número de convênios, seguido da Argentina e do Paraguai. Outra informação que podemos obter por meio desse levantamento é que o ano de 2012 obteve o maior número de convênios, resultado da criação do programa CsF, em 2011. Vemos, também, que o Paraguai foi o país com mais parcerias, reforçando o contexto internacional em que a UNIOESTE está inserida: uma universidade jovem e fisicamente próxima a países estrangeiros com características semelhantes de clima, relevo, solo e população.

Embora já esteja trilhando os caminhos da internacionalização da ciência, ainda estamos começando a fundamentação de uma política de recepção e de permanência de estudantes estrangeiros na nossa instituição. Além disso, ainda precisamos de um programa de mobilidade próprio que possa subsidiar a estadia do estudante estrangeiro no Brasil. O avanço para essa etapa significaria oferecer bolsas para estudantes e pesquisadores ficarem no Brasil e na UNIOESTE por um período preestabelecido, com total apoio financeiro e de pesquisa.

Outro aspecto importante é a oferta de disciplinas em línguas estrangeiras – que também já se iniciou, na pós *stricto sensu* em Letras, por exemplo, com uma disciplina de literatura ofertada em espanhol –, caracterizando, portanto, a passagem de instituição passiva para ativa com relação à mobilidade acadêmica estudantil.

Obviamente, muitos outros aspectos envolvem esse avanço rumo à internacionalização ativa, tanto na UNIOESTE quanto nas demais IES brasileiras, como, por exemplo, os países que estão mais abertos a parcerias e em quais áreas; a atual situação brasileira das IES públicas; e o fato da necessidade de uma língua franca para intermédio das atividades que envolvem mobilidade acadêmica no estrangeiro, conforme veremos no próximo capítulo.

2 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ÂMBITO DA INTERNACIONALIZAÇÃO

No contexto escolar brasileiro, a língua inglesa aparece como disciplina obrigatória e componente da grade curricular dos ensinos fundamental e médio. No entanto, a inclinação para o trabalho apenas com leitura predomina e as dificuldades relacionadas à visão de utilidade e necessidade da língua estrangeira, principalmente a inglesa, também. Conforme lemos no documento “O ensino de Inglês da Escola Pública Brasileira”, elaborado especialmente para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE:

Apontamos a importância de se pautar uma discussão ampla sobre o papel do ensino do inglês na formação do jovem brasileiro. Os dados atuais indicam um contexto em que o inglês não tem uma função clara, não há plano estratégico comum para o aprendizado da língua e tampouco ela é considerada relevante dentro da base curricular. Enquanto for visto como uma disciplina complementar, o inglês não será desenvolvido de forma adequada nas escolas públicas, o que prejudica a inserção do Brasil em um contexto globalizado (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 28).

Portanto, ao contrário da situação que estamos acostumados a ver no nosso sistema básico de ensino, a internacionalização e a globalização destacam a importância da língua estrangeira, mais especificamente do inglês, no momento em que se constitui uma das metas em todos os setores das instituições de IES do Brasil, seja na graduação, seja nos programas de pós-graduação, conforme nos revelam, por exemplo, a crescente oferta e a procura por exames de proficiência, como o TOEFL, e os exames de proficiência na pós-graduação. Dessa forma, atualmente, a popularização da língua inglesa no meio estudantil passa de pouco relevante e auxiliar no processo de aquisição de habilidades em leitura, para fator determinante da graduação e pós-graduação.

Coutelle (2015) atesta que o interesse internacional, materializado pela presença cada vez mais constante de agências de ensino de vários países no Brasil, tende a impulsionar o movimento de internacionalização no âmbito de instituições, sejam públicas, sejam privadas. Para as IES, o processo só tende a gerar valor, pois, segundo o autor, as instituições com programas bem estruturados ganham pontos nas avaliações do Ministério da Educação (MEC) e nos diversos rankings

privados, além de aumentar a procura dos alunos pela oferta de uma formação mais completa, inclusive com horizontes profissionais fora do Brasil.

Nesse sentido, o olhar para o ensino de línguas estrangeiras como ferramenta para inserção de um estudante no mercado internacional da ciência poderia redimensionar a nossa atual situação, partindo da ideia de que esse estudante possa ser inserido nesse meio, pela aprendizagem da língua com qualidade, desde os primeiros anos no ensino fundamental.

Assim, ainda neste capítulo, discorreremos acerca da língua inglesa no contexto acadêmico da pós-graduação, visto que é onde estão concentradas a maioria das ações e dos programas que colaboram com o processo de internacionalização da ciência e é também nesse contexto e para atender às novas demandas que surge a necessidade de novas diretrizes para o trabalho com as línguas estrangeiras no meio acadêmico.

Para dar início às discussões, no próximo tópico, discorreremos acerca do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) e sua função no processo de internacionalização.

2.1 DIRETRIZES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO CONTEXTO ACADÊMICO: O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS

No que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, definir o que estudantes devem aprender e descrever o processo de uma forma que seja útil, objetiva e simples, tanto para os estudantes quanto para os professores, tem sido, por muitas décadas, o grande desafio para educadores e órgãos responsáveis.

Durante parte do século XX, teóricos, pesquisadores e profissionais de línguas estiveram ocupados tentando entender do que se trata aprender línguas e como esse aprendizado poderia ser operacionalizado e sequenciado para fins de aprendizagem, ensino e avaliação, isto é, como aprender línguas por meio de procedimentos, escalados em sequência, de forma rápida e eficaz.

Segundo Figueras (2012), esse trabalho se iniciou e tomou força em ambos os lados do Oceano Atlântico, ainda como consequência da Segunda Guerra Mundial (1945) e da Guerra da Coreia (1953), visto que os conflitos internacionais

deixaram bem claro a necessidade da aquisição de línguas estrangeiras para as negociações diárias, a interação social, e, principalmente, a troca de informações.

No tocante às certificações, para que se pudesse comprovar determinadas habilidades, era necessário, primeiramente, identificar os níveis de domínio ao longo do processo de aquisição de uma língua. Sendo assim, a publicação do QECR, em 2001, pelo Conselho Europeu, foi a resposta europeia ao desafio.

O documento fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames e manuais. Descreve o que os estudantes de uma língua precisam aprender para serem capazes de se comunicar e quais conhecimentos têm de desenvolver para serem eficazes e objetivos. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O quadro define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos usuários de uma língua em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida. De acordo com o Conselho da Europa (2001), o documento tem dois objetivos principais:

- 1) Encorajar os praticantes de todos os tipos no campo de linguagem e refletir em algumas questões como: O que de fato fazemos quando falamos ou escrevemos uns com os outros? O que nos permite agir de tal maneira? Quanto dessa interação precisamos aprender quando tentamos usar outra língua? Como estabelecemos objetivos e acompanhamos nosso progresso desde a total ignorância até o domínio efetivo? Como acontece a aquisição? O que podemos fazer para auxiliarmos esse processo?
- 2) Facilitar aos profissionais interagir entre si e com sua clientela com relação ao processo de aquisição de cada um, ao que desejam alcançar e como chegar lá (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 12).

Após publicação, o QECR rapidamente ganhou reconhecimento e respeito internacional (ALDERSON, 2002; MORROW, 2004; BYRNESS, 2007 *apud* FIGUEIRAS, 2012). Um dos aspectos que logo conquistou o cenário educacional de línguas foi a escala de níveis, do mais básico para o mais avançado: A1, A2, B1, B2, C1 e C2 que, especialmente na área de avaliações, superou os outros aspectos e se tornou importante ferramenta para governos e instituições ao redor do mundo.

Ainda segundo Figueiras (2012), outro fator a ser rapidamente adotado foram as descrições de níveis de referência empiricamente desenvolvidas e validadas. Tais descrições passaram a exercer enorme influência na decisão de objetivos, metas e resultados em diferentes programas de ensino de línguas e em diferentes contextos

de uso e finalidades. Apresentamos abaixo a descrição desses níveis, de forma breve.

Quadro 2 - Níveis comuns de referência: escala global

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Fonte: Conselho da Europa (2001, p. 49).

Podemos observar que esses seis níveis estão subdivididos em três categorias: 1) os níveis A1 e A2 compreendem aos utilizadores elementares da língua. Nessa etapa, o aprendiz já pode se comunicar em situações muito básicas do dia a dia, como em frequentar restaurantes, lojas e hotéis, pedir as horas e seguir

instruções simples. 2) os níveis B1 e B2 compreendem os usuários independentes da língua. Em outras palavras, o indivíduo pode se comunicar sem o auxílio de dicionários ou guias em ambientes familiares, formais e informais. Nesta etapa, o falante já consegue relatar fatos simples e complexos sem muita hesitação. E finalmente, 3) usuários proficientes. Os níveis C1 e C2 são as etapas conferidas àqueles que possuem total domínio sobre os usos da linguagem em uma segunda língua. O falante pode, portanto, usar da linguagem para negociar, convencer, apontar, relatar e explicar sem nenhuma dificuldade ou hesitação, em situações formais e informais, de rotina ou abstratas ao usuário (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

A partir desses seis níveis de aquisição de uma língua, muitas instituições (Cambridge Press, ETS, Università per Stranieri di Perugia, Aliança Francesa, University of Salamanca, entre outras) dedicadas ao desenvolvimento de avaliações passaram a adotar essa nomenclatura e o que cada nível exige em seus exames, obviamente, cada qual com seu idioma.

É nesse momento que os caminhos do QECR e das IES se cruzam. Com a criação do documento, as universidades passaram a exigir, em seus programas de intercâmbio e de concessão de bolsas, que o estudante tivesse um ou outro nível de fluência em uma determinada língua, a depender do objetivo da instituição. Para tanto, as avaliações de admissão nesses programas passaram a seguir os itens desenvolvidos e sugeridos pelo documento.

Em 2018, o British Council apresentou uma nova versão, atualizada, do documento – que ainda não ganhou tradução para o português – e conta com algumas novas perspectivas com relação ao que é ser proficiente. Por exemplo, o documento não mais compara os níveis de fluência ao de um “falante nativo”, mas a de um falante com determinado grau de proficiência. Afinal, entende-se que a proficiência em uma língua se dá por um processo gradativo de aquisição de conhecimentos linguísticos e culturais, logo, todos os falantes desta língua se encaixam em alguma etapa desse processo, sendo estes nativos ou não (BRITISH COUNCIL, 2018).

Dessa forma, o QECR permanece no cenário acadêmico com papel fundamental e com influência em todo o mundo. Segundo o *Council of Europe* (2018), o documento serve de base para mais de trinta e cinco línguas. No entanto,

conforme veremos no próximo tópico, a língua inglesa está no centro das atenções quando o assunto é internacionalização da ciência.

2.2 A POPULARIDADE DA LÍNGUA INGLESA NO MUNDO ACADÊMICO

Não é difícil chegar a um consenso quando a pergunta é qual a língua mais utilizada na realidade acadêmica da internacionalização. O inglês da contemporaneidade, de acordo com Kovalek (2013), tem recebido várias denominações, tais como: língua internacional, língua franca e língua global.

A língua inglesa, no quadro da geopolítica, destaca-se devido a sua extensa área de alcance, sendo utilizada como língua da comunicação. Nesse sentido, “[...] a língua inglesa se encontra profundamente estabelecida como a língua-padrão do mundo, como parte intrínseca da revolução global das comunicações.” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 135). Por meio de uma trajetória histórica, percebemos que ela passou de uma língua nacional (séculos XVI e XVII), para uma língua imperial (séculos XVIII e XIX) e, então, língua franca (durante a segunda metade do século XIX).

Como as universidades participam ativamente dos avanços da sociedade, tanto econômica quanto politicamente, não demorou também para que a língua inglesa passasse a ser o elo de comunicação entre instituições diferentes e, dessa maneira, ser a língua oficial do compartilhamento de conhecimento científico.

Quando focamos na realidade brasileira de internacionalização, a CAPES é o principal meio pelo qual a universidade consegue se inserir no mercado internacional da ciência, sendo ela a provedora da maior parte de bolsas de estudo para países no exterior. Um dado relevante quando pesquisamos sobre as concessões de bolsas é o fato de que a grande maioria se dá em países de língua nativa inglesa, conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 3 - Porcentagem de concessão de bolsas por modalidade

	Modalidade de Bolsa (%)				Total
	Doutorado	Estágio Sênior	PDSE	Pós-doc	
Estados Unidos	12,9	24	24,2	22,9	21,0
Portugal	25,4	18,4	16,8	19,4	20,0
Reino Unido	18,3	10	7,5	9,2	11,2
França	6,6	12,9	9,1	10,2	9,7
Espanha	6,8	9,1	11,1	10,1	9,3
Canadá	8,4	5,5	6,3	5,9	6,5
Itália	3,2	4	4	4,1	3,8
Alemanha	2,9	3	4,3	4,1	3,6
Austrália	3,6	2,4	3,2	3	3,0
Holanda	3,3	2,9	1,9	1,9	2,5
Irlanda	2,9	0,1	0,6	0,6	1,0

Fonte: CAPES (2017, p. 13).

A tabela 3 mostra o percentual de concessão de bolsas pelas seguintes modalidades: Doutorado, Estágio Sênior, Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) e Pós-Doutorado. Entre essas modalidades, podemos observar que entre os 11 países com maior percentual de bolsas, seis deles (Estados Unidos¹⁴, Reino Unido, Canadá, Austrália, Holanda e Irlanda) têm o inglês como o idioma oficial. Sendo assim, a língua conquista lugar de destaque nesse contexto.

Vale ressaltar ainda que, no caso das bolsas para pós-graduação, várias instituições estrangeiras oferecem disciplinas em inglês, mesmo não sendo a língua nativa do país, tendo em vista o alto número de alunos de outros países. Isso justifica o fato de que a maioria dos exames de proficiência exigidos em editais de bolsas no exterior serem em língua inglesa. No próximo item, veremos alguns desses exames mais exigidos.

¹⁴ Os Estados Unidos não possuem documentos onde encontramos alguma língua oficial para o país. Ao invés disso, cada estado define sua língua oficial, sendo o inglês oficial para o caso de 32 dos 50 estados do país.

2.3 EXAMES DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA INTERNACIONALMENTE RECONHECIDOS

Conforme discutido, os exames de proficiência em inglês são desenvolvidos com base no QECR e seguem o padrão internacional de habilidades que confere, de maneira objetiva, condições de igualdade para todos os candidatos. No tocante à escolha dos exames disponíveis, não há um exame que seja a melhor opção para todos. A escolha do melhor certificado precisa levar em consideração alguns pontos, como, por exemplo, o nível de conhecimento no idioma que o candidato já possui, qual o destino desejado e a universidade ou empresa foco e qual o período em que a aplicação aos processos seletivos acontecerá. Afinal, os exames têm periodicidades e validades diferentes e cada país e instituição fazem exigências particulares em relação a qual exame será exigido para fins específicos.

As instituições também podem optar por exames com ou sem prazo de validade – um importante fator no momento da escolha do exame a se candidatar. Alguns exames conferem validade por até 24 meses após a liberação do resultado, como é o caso do exame do TOEFL. Já outros, como o B2 *First*, são vitalícios.

Com relação ao formato das provas, vale reforçar que, para um exame ser reconhecido em nível internacional, ele precisa ser elaborado em consonância com os apontamentos do QECR, para que o candidato esteja assegurado de que seu resultado é justo. Em geral, os exames testam o candidato de acordo com as cinco habilidades/competências dispostas no documento (CONSELHO DA EUROPA, 2001; BRITISH COUNCIL, 2018): ouvir, ler, falar, escrever e interagir.

No cenário atual de exames de proficiência em língua inglesa reconhecidos pelo mercado em geral, temos três exames que se sobressaem e se fortificam como os mais objetivos e eficazes: *The International English Language Testing System* (IELTS), elaborado pelo British Council em parceria com Cambridge ESOL¹⁵; *B2 First*, elaborado pela Cambridge ESOL; e o *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), elaborado pela ETS.

Ao longo dos próximos subcapítulos, conheceremos a estrutura de cada um desses exames, bem como as habilidades avaliadas, a forma de avaliação e seu alinhamento com o QECR.

¹⁵ Também conhecida por Cambridge English Language Assessment.

2.3.1 *International English Language Testing System (IELTS)*

O IELTS¹⁶ está projetado para avaliar a habilidade linguística daqueles que desejam estudar ou trabalhar em lugares onde o inglês é a língua oficial. O exame é reconhecido por mais de 9.000 organizações ao redor do mundo, incluindo universidades, empresas, associações profissionais, autoridades de imigração e outras agências governamentais. Sua abrangência acaba sendo um pouco maior na Europa em função de ser uma prova produzida por uma parceria entre a British Council e a Cambridge ESOL, localizadas na Inglaterra, e IDP IELTS, localizada na Austrália.

A prova pode ser realizada até quatro vezes por mês e há centros aplicadores oficiais em mais de 140 países (IELTS, 2015). Seu conteúdo tem foco internacional, ou seja, os textos e os exercícios são extraídos de “[...] publicações de todo o mundo anglófono onde existe uma ampla variedade de sotaques como o norte-americano, o australiano, o neozelandês, o britânico, etc.” (IELTS, 2015). Estes sotaques são utilizados na prova de compreensão auditiva (*listening*), e da mesma forma que o exame usa de muitas variedades de inglês *standard* (padrão), os candidatos também podem utilizar o padrão com o qual tem mais intimidade, desde que esteja de acordo com o gênero do qual precisa fazer o uso.

Ainda segundo o documento publicado pela equipe de elaboração do exame, o IELTS é desenvolvido por especialistas em avaliação linguística e está apoiado em um extenso programa de pesquisa, validação e elaboração de exames. Está, assim, projetado para avaliar eficazmente o nível de proficiência em língua inglesa. Não existe aprovação ou reprovação. O candidato recebe sua pontuação por faixas que vão de 1 (o mais baixo) até 9 (o mais alto).

O IELTS está disponível em dois módulos: acadêmico ou treinamento geral. Aquele é dirigida aos participantes que desejam estudar em nível de graduação ou pós-graduação e para aqueles que procuram obter uma matrícula profissional em empresas do estrangeiro. Já a modalidade geral está direcionada aos participantes

¹⁶ Um dos objetivos desta pesquisa é o compromisso em apontar quais são os exames de maior popularidade no mundo da internacionalização. O IELTS se encontra no ranking dos três maiores exames nesse quesito. Por isso, achamos válido, não apenas citá-lo, como também mostrar seu funcionamento para aqueles leitores que buscam conhecer e entender o funcionamento destes exames. No entanto, salientamos que a média brasileira é considerada satisfatória neste exame, e por isso, nossa análise estará focada nos dois outros exames que dividem a liderança com o IELTS e cujas médias brasileiras apontam a necessidade de melhor preparo dos candidatos.

que têm a intenção de migrar para um país de língua inglesa nativa, especialmente Austrália, Canadá, Nova Zelândia e Reino Unido, ou para aqueles que desejam estudar em um nível médio ou avançado. Vale ressaltar, contudo, que cada organização que possa vir a exigir essa certificação estabelecerá seus próprios requisitos, incluindo a pontuação necessária para admissão e, em alguns casos, ambos os tipos de certificação são aceitos.

Nesse exame, são testadas as seguintes habilidades: compreensão auditiva (*listening*), leitura (*reading*), escrita (*writing*) e fala (*speaking*). A prova pode ser adaptada para os candidatos que possuem algum tipo de deficiência e, nesses casos, o centro responsável pela aplicação precisa ser notificado de antemão para tomar as medidas necessárias de adaptação ao candidato. Na sequência, veremos um quadro com o objetivo de entender o funcionamento e a dinâmica da prova.

Quadro 3 - Estrutura do Exame IELTS para as modalidades acadêmica e de treinamento geral

IELTS - ESTRUTURA				
	Compreensão Auditiva	Leitura	Escrita	Expressão Oral
Duração	Aprox. 30 minutos	60 minutos	60 minutos	Aprox. 15 minutos
Perguntas	40	40	2	N/A
Partes	4	3	2	3
Habilidades	Compreensão de ideias principais e de informação específica; Reconhecimento de opiniões, atitudes e propósitos do orador.	Leitura para essência, localizar ideias principais e encontrar detalhes; Compreensão de conotações e significado implícito; Reconhecimento da opinião, atitude e propósito do escritor.	Conteúdo; Organização de ideias; Precisão e variedade de vocabulário e gramática.	Manifestar opinião sobre cotidiano e experiências comuns; falar em detalhes sobre algo usando linguagem apropriada e ideias coerentes; Analisar, refletir e discutir assuntos.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Com o quadro, podemos perceber que o exame é bastante completo e relativamente longo. São 80 questões entre as seções de *listening* e *reading*, dois textos para serem elaborados na seção de *writing* e mais alguns minutos de interação na seção de *speaking*. Não existe uma ordem de aplicação preestabelecida pela *British Council*, mas as etapas de compreensão auditiva, leitura e escrita precisam ser feitas no mesmo dia, enquanto a seção de expressão oral pode ser realizada com até uma semana de intervalo.

Precisamente por ser completo, estar de acordo com o QECR e avaliar todas as habilidades necessárias para o bom desempenho com a língua inglesa em um país nativo é que o exame do IELTS está na lista de exigências de muitas IES e empresas mundo afora.

O exame tem prazo de validade de 24 meses, logo, o candidato precisa estar constantemente refazendo o exame para comprovar sua proficiência em inglês. Esse ponto é a principal diferença entre o IELTS e o exame que veremos a seguir, o *B2 First*.

2.3.2 Cambridge English: B2 *First*

Também conhecido como FCE, o *B2 First* foi aplicado pela primeira vez em 1939. Trata-se de uma qualificação de nível intermediário superior, reconhecida por universidades, empresas e agências governamentais ao redor do mundo. A *Cambridge English Language Assessment* oferece a maior variedade de qualificações para estudantes e professores de língua inglesa. Mais de 4 milhões de pessoas realizam os exames de Cambridge por ano, divididas pelos 130 países com centros aplicadores oficiais. Os exames são para a avaliação de todos os aspectos que envolvam as habilidades com linguagem e são aceitos por mais 15 mil instituições e empresas (UCLES, 2014).

O exame foi desenvolvido para comprovação de proficiência em língua inglesa e está de acordo com o QECR no nível de aquisição de língua B2, por isso a prova é também chamada de *B2 First*, sendo uma junção do nome antigo do exame: *First Certificate in English*, com a sua posição do quadro de aquisição, B2. Em inglês, *first* quer dizer primeiro/a. O nível B2 é considerado o primeiro dos níveis de maior influência e de comprovação de proficiência em grau avançado. Sempre que pensamos no quão proficiente um indivíduo é, os níveis B2, C1 e C2 são os de maior prestígio e aceitabilidade no contexto de mercado atual.

O *B2 First* é baseado em situações reais que exigem destreza dos seus candidatos quanto ao uso da linguagem nas quatro principais habilidades: ler, ouvir, escrever e falar, de forma precisa e consistente, além de buscar garantir a qualidade da interação em quaisquer situações de comunicação. Ainda segundo os responsáveis pela elaboração do exame, as provas são elaboradas de forma a

serem o mais justas possíveis para todos, seja qual for a nacionalidade, etnia, bagagem linguística ou gênero (UCLES, 2014).

O exame passa por atualizações regulares, de forma a estar sempre em sintonia com as mudanças no ensino de língua inglesa e nas suas formas de utilização. De acordo com a *University of Cambridge Language Examinations System* (UCLES), a última grande revisão realizada para o B2 *First* foi em 2008.

O exame é utilizado em uma variedade de contextos e, por essa razão, as respostas dos candidatos são aceitas em todas as variações e sotaques do Inglês, desde que não interfiram na comunicação efetiva. Inclusive, os materiais utilizados para as seções de compreensão como a Inglaterra, os Estados Unidos, o Canadá e a Austrália. Para entender como funciona esse exame e qual sua dinâmica, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 4 - Estrutura do Exame B2 First

Estrutura B2 First				
	Leitura e Uso do Inglês	Escrita	Compreensão Auditiva	Expressão Oral
Duração	1 h e 15 min	1 h e 20 min	Aprox. 45 min	Aprox. 15 min
Perguntas	52	2	30	N/A
Partes	7	2	4	4
Habilidades	Compreender textos de diversos gêneros, tais como: livros de ficção e não-ficção; ensaios; jornais e revistas. Demonstrar habilidade em aplicar seus conhecimentos em linguagem.	Conseguir redigir textos em diversos gêneros, tais como: artigo de opinião, carta, e-mail formal e informal, relatórios, revisões, relatos e críticas. Demonstrar facilidade em aconselhar, desculpar-se, comparar, descrever, explicar, expressar opinião e sugerir.	Demonstrar compreender atitudes, detalhes, funções, gêneros, essência, ideia principal, opinião, lugar, motivo, situação, relação, acordo, entre outros.	Demonstrar habilidade em manter uma conversação sem necessidade de uso de dicionários ou guias, habilidade em interagir, opinar, concordar, discordar, persuadir, negociar e discutir.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Podemos observar que o exame é bastante longo e completo, com quatro seções que priorizam as quatro principais habilidades da língua. Lembramos que por se tratar de um exame especialmente elaborado para usuários nível B2, a complexidade é refletida na escolha dos textos para as atividades e dos tópicos para as seções de áudio e conversação.

Os temas trazidos ao longo de todas as seções do exame são os mais variados possíveis, adequados para a modalidade escolhida pelo candidato. O que não acontece, por exemplo, com os exames do TOEFL em sua modalidade mais comum: *Institutional Testing Programe* (ITP), conforme veremos a seguir.

2.3.3 *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL)

O exame do TOEFL é responsabilidade da *Educational Testing Service* (ETS), com sede nos Estados Unidos. Por essa razão, esta prova é mais popular em instituições e empresas no continente americano. Assim como os outros dois exames apresentados neste capítulo, o TOEFL também é elaborado com base na escala de níveis A1 ao C2. No quesito pontuação, assemelha-se mais ao IELTS do que ao B2 *First*, por fornecer uma nota final total, sem a possibilidade de reprovação do candidato.

Essa certificação é aceita em mais de 10 mil universidades e demais instituições em mais de 150 países espalhados por todos os continentes (ETS, 2019). Assim como os exames de Cambridge, esse exame possui algumas modalidades para melhor atender ao público de todos os níveis de aquisição da língua inglesa, a saber: *TOEFL Primary*, *TOEFL Junior*, *TOEFL internet Based Test (iBT)* e *TOEFL Institutional Testing Programe (ITP)*.

A modalidade *Primary* foi desenvolvida para crianças com idade entre 8 e 11 anos, com o objetivo de incentivá-las no processo de aquisição da língua e prepará-las para os exames de maior complexidade. Da mesma forma, a modalidade *Junior*, atende crianças entre 11 e 16 anos.

Já para os adultos, o TOEFL oferece duas modalidades. A primeira e mais completa é a IBT, que compreende as quatro habilidades, é realizada pelo computador e está dividida em 4 seções, uma para cada habilidade. Essa versão da prova acaba de passar por algumas mudanças visando estar mais adequada às novas demandas do público em geral. A partir de agosto de 2019 ela ficou 30 minutos mais curta devido ao fato de que todas as seções foram reduzidas, a fim de serem mais objetivas (ETS, 2019).

A segunda modalidade, ITP, não inclui a habilidade de fala, ou seja, não inclui a seção de expressão oral, porém, ela é mais objetiva e mais focada no contexto acadêmico e, por essa razão, é mais conhecida e amplamente divulgada entre as

IES em todo o mundo. Nessa versão, temos três seções: leitura, estrutura gramatical e compreensão auditiva. Todos os textos e diálogos inclusos no exame são retirados de contextos acadêmicos e/ou institucionais, por isso, grande parte das universidades aceita a modalidade ITP como comprovação de proficiência da língua, desde que a pontuação seja, em geral, correspondente ao nível B2.

Devido à popularidade dessa modalidade da prova – ITP –, o governo federal brasileiro investiu – entre os anos de 2013 e 2018 – na compra desses exames para aplicar de forma gratuita nas universidades estaduais e federais do país, visando alavancar o processo de internacionalização nas IES por meio da mobilidade estudantil para o exterior. Vejamos, a seguir, a estrutura dessa modalidade:

Quadro 5 - Estrutura do exame TOEFL na modalidade ITP

Level 1 (intermediate to advanced): Approximately 2 hours			
Section	Number of Questions	Admin. Time	Score Scale
Listening Comprehension	50	35 minutes	31-68
Structure and Written Expression	40	25 minutes	31-68
Reading Comprehension	50	55 minutes	31-67
TOTAL	140	115 minutes	310-677
Level 2 (high beginning to intermediate): Approximately 1 hour and 10 minutes			
Section	Number of Questions	Admin. Time	Score Scale
Listening Comprehension	30	22 minutes	20-50
Structure and Written Expression	25	17 minutes	20-50
Reading and Vocabulary	40	31 minutes	20-50
TOTAL	95	70 minutes	200-500

Fonte: ETS (2019, n.p.).

A figura ilustra que o mesmo exame pode ser realizado em dois níveis (*levels*): intermediário até avançado ou iniciante até intermediário. O exame aplicado de forma gratuita nas IES brasileiras é o do nível 1 (intermediário para avançado), por estar mais próximo das pontuações correspondentes aos níveis desejados como requisitos para bolsas ou entrada em IES estrangeiras: B2, C1 ou C2.

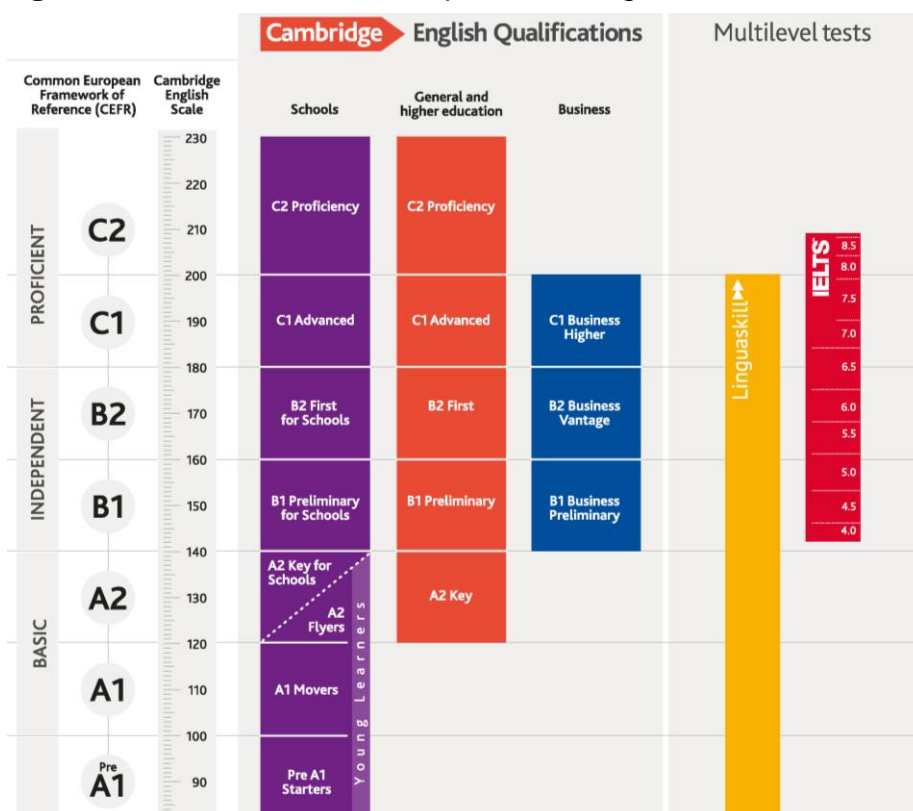
Diante dessas considerações sobre os exames, no próximo tópico discutiremos sobre a relação entre eles e as universidades brasileiras de modo mais aprofundado.

2.3.4 O processo de pontuação dos exames de proficiência mais reconhecidos

No que diz respeito aos exames de proficiência em língua inglesa, geralmente, a prova é elaborada de forma a fornecer um *feedback* ao candidato com relação a que nível ele se encontra. Em outras palavras, não existe uma margem de pontuação para que o candidato passe ou reprove no exame, mas alcança-se uma pontuação com a realização da prova. Essa pontuação é então comparada com os níveis de desenvolvimento da língua e o candidato pode saber qual seu grau de proficiência.

Os exames de Cambridge, em contrapartida, são desenvolvidos pensando em cada um dos níveis do A1 até o C2 e nas especificidades de cada candidato. Dessa forma, há exames de uso geral e exames para estudantes, turistas, empresários, médicos, entre outros. Na figura a seguir, é possível observar a divisão dos exames e comparar com o exame do IELTS, por exemplo, que é chamado de exame multinível.

Figura 1 - Exames elaborados por Cambridge e exames multiníveis



Fonte: UCLES (2019, n.p.).

Ao analisarmos a figura, vemos a escala desenvolvida pelo Conselho Europeu, do A1 ao C2 em suas três grandes divisões: usuário básico, independente e proficiente. Em seguida, vemos a régua de pontuação dos exames de Cambridge e as provas elaboradas para cada intervalo de pontos. Por exemplo, os exames de pontuação 80 até 100 correspondem ao primeiro nível A1, e a prova para esse nível específico é chamada *Pre 1 – Starters*. Já o exame entre a pontuação 180 até 200, compreende o nível C1 e a prova é a *C1 Advanced*. Nessa pontuação, existem três exames que podem ser realizados pelo candidato: 1) Escolar, 2) Geral e para 3) Pós-Graduação e Negócios.

Outra diferença entre o esquema de pontuação de Cambridge e os dos exames multiníveis está no fato de que a possibilidade de certificação é garantida para o caso dos multiníveis, como o IELTS, mas pode não acontecer para o caso das de Cambridge, como o *B2 First*. Para analisar como isso acontece, analisemos a pontuação entre 160 e 180, que corresponde ao nível B2.

Se um candidato fizer o exame de Cambridge *B2 First* e obter pontuação 160 a 180, ele consegue sua certificação B2. Se ele adquire pontuação acima de 180, então ele já está no nível C1 de aquisição, por isso sua certificação estará de acordo. Da mesma forma, se ele obtiver pontuação entre 140 e 160, ele será avaliado como nível B1. Uma pontuação abaixo de 140 resultaria na reprovação do candidato. Portanto, ao tentar um exame em um nível específico de Cambridge, um candidato pode estar no nível que ele se inscreveu, um nível abaixo, um nível acima do que se preparou ou, ainda, reprovar.

Isso não acontece com o exame do IELTS, por exemplo, em que o candidato apenas realiza o teste e recebe sua certificação com a nota entre 4,0 e 8,5. Cabe ao candidato analisar se seu resultado está no nível exigido pela instituição.

2.4 OS PROGRAMAS RELACIONADOS AOS EXAMES DE PROFICIÊNCIA NAS IES BRASILEIRAS

Muito embora o processo de internacionalização nas IES brasileiras seja parte intrínseca do nosso passado e presente – conforme discutido no capítulo primeiro dessa pesquisa –, sua real colaboração para com o compartilhamento de ideias e pesquisas está apenas nos primeiros passos em terras brasileiras.

Quando uma IES participa do processo de internacionalização, essa participação pode ocorrer de duas maneiras: ativa ou passivamente. No contexto brasileiro, a grande maioria das instituições ainda são passivas.

A inserção das nações ocorre de maneira diferenciada, classificando-as em 'nações ativas' e 'nações passivas', em função da posição adotada pelos governos frente ao processo de internacionalização da educação. Com essa conotação, concluímos que enquanto alguns países são considerados 'ativos' – notadamente os países que conjugam recursos e esforços do poder público, traduzidos em uma política pública com esta finalidade e objetivo – outros permanecem 'passivos' sem uma ação regular e proativa do Estado e ficam à mercê dos interesses dos demais. Aos países 'passivos' caberia o papel de recepcionar as políticas desenvolvidas no exterior e contribuir ao processo de internacionalização de maneira marginal – pela falta de estrutura, tradição, recursos para instalação de unidades ou campus no exterior, por não recepcionar docentes, discentes ou pesquisadores, ou ter uma oferta limitada de serviços educacionais de interesse dos estrangeiros (LIMA; CONTEL, 2017, p. 18).

Assim, em um primeiro olhar, reconhecemos o cenário brasileiro claramente passivo. Falta-nos estrutura para um processo ativo de internacionalização. A recepção de estrangeiros e a oferta de disciplinas em línguas estrangeiras já acontecem em alguns programas de pós-graduação, porém ainda em números pouco expressivos ou, pelo menos, não o suficiente para reverter a situação atual.

Mesmo assim, um conjunto de ações e programas já permitiram que o país avançasse no cenário internacional da educação e desse os primeiros e importantes passos em direção à participação ativa no processo de internacionalização da ciência. Como programas, temos: o CsF; o IsF e, especificamente do Paraná, o Paraná Fala Idiomas.

No Brasil, o grande precursor do processo de internacionalização, conforme discutido, foi o CsF, criado em 2011, durante a gestão da presidente Dilma Rousseff, pelo Governo Federal, em um esforço conjunto com o Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e o MEC.

O programa pretendia distribuir 101 mil bolsas entre 2011 e 2015, com recursos oriundos do Governo Federal (75 mil bolsas) e de empresas privadas, bancos e estatais. Poderiam participar do programa alunos de graduação (64 mil bolsas), doutorado (15 mil bolsas) e pós-doutorado (6.440 bolsas). Além disso, havia

a previsão da concessão de 7.060 bolsas chamadas “desenvolvimento tecnológico e inovação no exterior”, destinadas ao aperfeiçoamento de recursos humanos.

Já o processo inverso – o financiamento de estrangeiros que desejassem capacitar-se no Brasil – contava com 2 mil bolsas destinadas à atração de jovens talentos e outras 2 mil para pesquisadores visitantes especiais (BRASIL, 2011). Percebemos, pois, a iniciativa de um processo ativo, quando dispomos de bolsas para estrangeiros para nossas IES, mas, de qualquer maneira, a “saída” do país é de proporções muito maiores.

Para que as bolsas sejam disponibilizadas, primeiramente, é necessário que haja uma parceria estabelecida entre o programa e a IES do exterior. Feita a parceria, o próximo passo é o preenchimento adequado dos pré-requisitos do candidato à bolsa. É nesse momento que o processo de internacionalização se distancia mais uma vez do restante dos países desenvolvidos: a prova de proficiência, ou seja, a comprovação de que o candidato fala um segundo idioma.

Seja qual for a IES para qual o candidato irá, um critério básico para a seleção é a capacidade de se comunicar na língua oficial do país oriundo da parceira ou pelo menos, do idioma escolhido para as disciplinas. No Brasil, os exames de proficiência de nível internacional e que estejam de acordo com o QECR ainda não fazem parte da tradição acadêmica, portanto, precisam ser apresentados aos candidatos a bolsas. Com uma rápida observação no quadro de parcerias gerados pelo CsF em três das mais renomadas instituições do país – USP, UNICAMP e UNESP –, não fica difícil justificar as ações do governo para dar continuidade ao CsF.

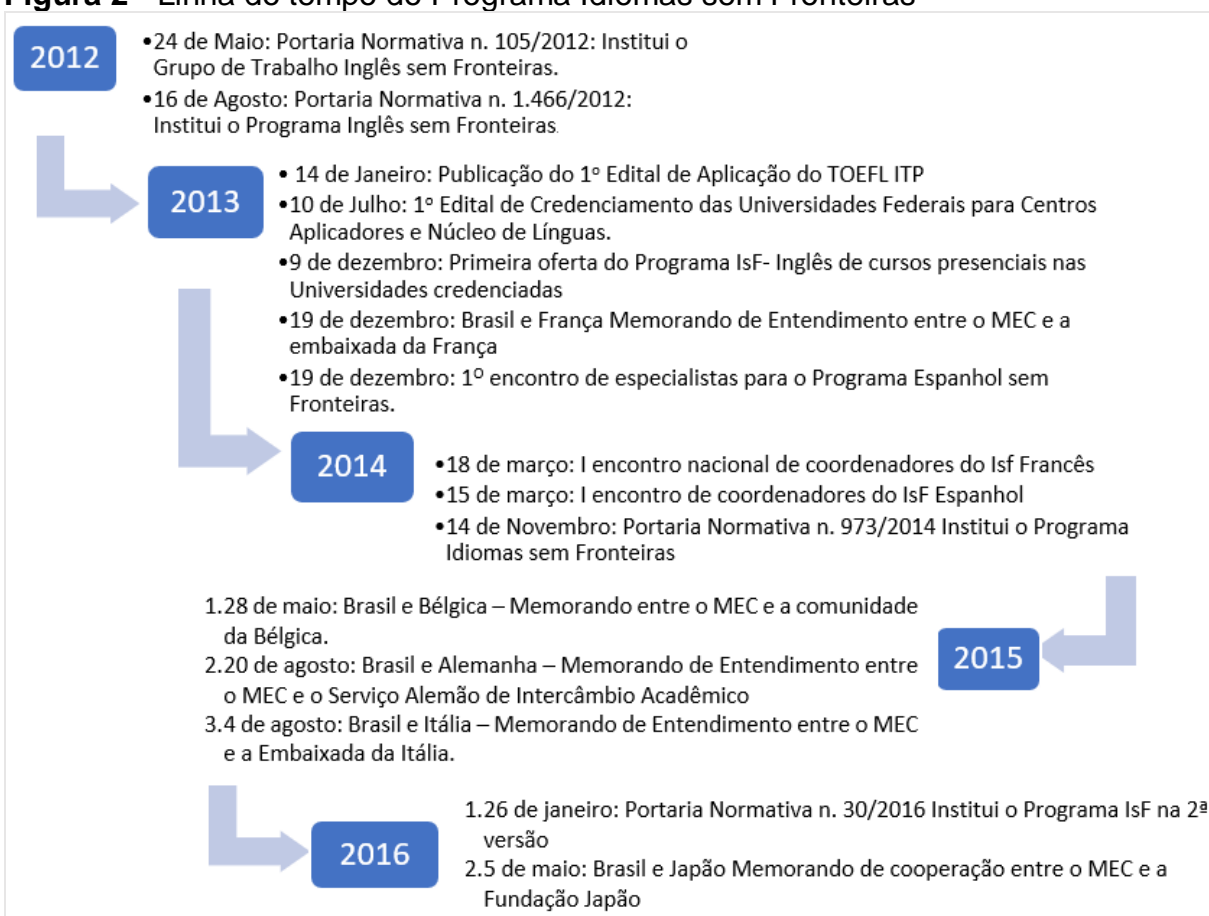
De acordo com Pavarina, Laisner e De Mario (2017), entre os anos de 2011 e 2015, dentre as 10.987 bolsas disponíveis pelo programa CsF para as IES supracitadas, 6.473 eram para países de língua oficial inglesa.

O destaque obtido pelos países de língua inglesa demonstra a importância do idioma para a atração de estudantes brasileiros. EUA e Reino Unido, juntamente com Austrália e Canadá (5º e 6º destino dos bolsistas do CsF), Irlanda e Nova Zelândia, assim como Índia e África do Sul, que têm o inglês como um dos idiomas oficiais do país, totalizam quase 56% das bolsas. Cabe destacar, entretanto, que é possível que os demais países ofereçam aulas, estágios ou programas de pesquisa também em idioma inglês (PAVARINA; LAISNER; DE MARIO, 2017 *apud* LUNA; SEHNEM, 2017, p. 31).

Com números tão expressivos com relação à necessidade de acesso à língua inglesa para o bom andamento do processo de internacionalização do país, o próximo passo com relação às provas de proficiência era otimizar o ensino de língua inglesa nas IES de forma a colaborar com os candidatos na obtenção de resultados satisfatórios para a aprovação das bolsas em países no exterior.

Dessa forma, não apenas o governo passou a fornecer gratuitamente o exame de proficiência mais reconhecido internacionalmente, o TOEFL ITP, como também criou um programa de ensino de língua inglesa, em 2012, com o objetivo de preparar acadêmicos para esse exame e para o uso da língua inglesa em geral: o Inglês sem Fronteiras. Tamanho foi o sucesso do programa que após dois anos de desenvolvimento ele foi ampliado para as outras línguas estrangeiras, uma vez que outros países como Portugal, Itália, Espanha, Alemanha e França também ofertavam bolsas pelo CsF. Abaixo, veremos a linha do tempo pela qual passou o programa Inglês sem Fronteiras até se tornar Idiomas sem Fronteiras (IsF).

Figura 2 - Linha do tempo do Programa Idiomas sem Fronteiras



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ao verificarmos o desenvolvimento do programa IsF, percebemos que logo após sua criação, em 2012, novas parcerias passaram a acontecer e não demorou muito para que o programa tomasse uma proporção maior, passando, em 2014, a se chamar Idiomas sem Fronteiras.

De acordo com o Relatório Nacional do Programa Idiomas sem Fronteiras (BRASIL, 2018), até a data do levantamento – dez. 2017 – o programa contava com 1.496 professores de línguas e 364.519 vagas disponíveis para inscrições, as quais estavam distribuídas entres os idiomas inglês, italiano, espanhol, alemão, japonês, francês e português para estrangeiros.

Mesmo com a disponibilidade de mais línguas pelo programa, o número de bolsas para países em que o inglês era o idioma oficial ainda ocupava lugar de destaque e, por essa razão, o ensino de língua inglesa ainda era o foco principal do programa. No entanto, o relatório nacional elaborado em 2018 ainda nos mostra um dado alarmante: foram ofertadas 1.347.354 vagas para o exame TOEFL ITP, das quais 677.381 inscrições foram registradas e apenas 454.715 exames chegaram ao processo de correção. Isso significa que o número de estudantes inscritos no exame é razoavelmente pequeno em relação ao número de vagas ofertadas.

Muitas podem ser as justificativas para essa aparente falta de interesse dos estudantes para a aplicação gratuita do exame do TOEFL ITP. Uma delas pode estar no fato de que o Programa CsF encerrou suas atividades para estudantes da graduação em 2016 e passou a fornecer bolsas apenas para a pós-graduação, mais especificamente para os doutorados e pós-doutorados. Sendo assim, partindo da informação de que das 101 mil bolsas disponibilizadas pelo programa, 64 mil delas eram destinadas à graduação, a diminuição da procura pelos cursos e pelo exame é consequência direta do corte do programa.

Outra justificativa é a de que nos cursos de pós-graduação não há tempo hábil para que os estudantes consigam participar do programa de ensino de línguas, avançar na sua aquisição e realizar o exame de forma a obter resultados satisfatórios. Seria necessário mais tempo de curso no Brasil, antes de embarcar em um doutorado sanduíche, por exemplo, ou que o candidato já chegasse na pós-graduação com um nível avançado do idioma, o que é pouco recorrente.

2.4.1 O Paraná Fala Idiomas

O estado do Paraná desenvolveu um outro programa com o objetivo de abranger ainda mais estudantes e alavancar ainda mais o processo de internacionalização das IES. Com o apoio da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), bem como da Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF), o programa atende aos cursos de graduação e pós-graduação do estado, com o intuito de conquistar um patamar compatível com os das melhores universidades nacionais e estrangeiras em relação ao processo de internacionalização.

O programa passou por duas etapas. A primeira iniciou no segundo semestre de 2014, teve duração de 22 meses, privilegiava a língua inglesa e envolvia as sete universidades estaduais do Paraná: UEL, UEM, UENP, UNIOESTE, UNICENTRO, UEPG e UNESPAR. Nessa etapa, foram ofertados cursos semestrais preparatórios para o exame TOEFL iBT, em nível intermediário e pós-intermediário para a comunidade universitária.

A segunda etapa teve início em junho de 2017. Nessa fase, partiu-se do princípio de que era necessário ir além da preparação para os testes de proficiência para se aproximar das reais necessidades de apoio ao processo de internacionalização em todas as esferas da atividade universitária. Nesse sentido, foram ofertados cursos que viabilizassem a utilização apenas da língua inglesa em contexto de uso em âmbito universitário, ou seja, do inglês acadêmico.

O objetivo do programa, a partir da segunda etapa, passa a ir além da mobilidade acadêmica e passa a ter como visão a contribuição para potencializar as publicações em revistas de alto impacto internacional e também oferecer a possibilidade de preparar a comunidade acadêmica para cooperações internacionais no contexto da pesquisa, do ensino e da extensão, a partir de um cenário de diversidade linguística e cultural. Assim, ao focar no processo de internacionalização como um todo, atualmente, O Paraná Fala Inglês passou a abrir as portas para outras línguas. Até o momento, segundo dados da Secretaria da SETI (2019), temos também o Paraná fala Francês desde 2018.

O Paraná Fala Idiomas está em andamento e continua desenvolvendo atividades que visam colaborar para o ingresso dos estudantes e pesquisadores brasileiros e paranaenses no cenário da educação internacional. Já o programa IsF

passa por momentos de instabilidade diante das novas exigências e dos novos cortes do governo atual. Isso, junto ao fato de que um número dos pesquisadores da pós-graduação ainda não está com o nível de proficiência satisfatório para conseguir competir por bolsas, desacelera os passos rumo ao processo de internacionalização de forma mais ativa.

No próximo tópico, discorreremos acerca dos resultados dos brasileiros nos exames internacionais e porque são necessárias mais pesquisas que possam auxiliar os candidatos a obterem resultados melhores nos exames de proficiência disponíveis no mercado.

2.5 O DESEMPENHO BRASILEIRO NOS EXAMES INTERNACIONAIS

Com a criação dos níveis de aquisição de uma língua, A1 ao C2, as universidades, as empresas e as instituições em geral passaram a exigir o nível do idioma de acordo com as atividades que seriam desenvolvidas pelos falantes candidatos às bolsas/vagas.

No cenário acadêmico, a língua dominante quando o assunto é internacionalização, ainda é o inglês. Os exames mais populares no mercado que estão de acordo com a escala de níveis são os exames abordados nesta pesquisa: IELTS, B2 *First* e TOEFL ITP. E, finalmente, o nível mais exigido em editais parece ser o nível B2. A exemplo dessa exigência, temos o documento “Requisitos de Proficiência Linguística para Bolsistas”, publicado pela CAPES, em 2018, e que busca contemplar alunos e professores envolvidos com pesquisa em diversas áreas. Nele, constatamos que todos os candidatos precisam apresentar proficiência B2, de acordo com o QECR, na língua do país para o qual pretendem ir.

Outro exemplo é encontrado no edital da CAPES sobre a exigência de apresentação de teste de proficiência. Conforme o edital 47/2017, para alunos concorrentes de bolsas do PDSE para as línguas Italiana, Inglesa e Francesa, por meio dos exames IIC *Latu Sensu*, IELTS e DELF, a pontuação mínima de todos corresponde ao nível B2.

Para que possamos discutir os resultados dos candidatos brasileiros nesses exames, primeiramente, apresentaremos um quadro que ilustra três exames em língua inglesa (IELTS, B2 *First* e TOEFL), com as pontuações correspondentes ao nível B2:

Quadro 6 - Pontuação dos exames em relação ao QECR

	IELTS	B2 First	TOEFL ITP
C2	9	200 – 230 CPE	x
C1	7 – 8	180 – 199 CAE	627 -
B2	5,5 – 6,5	160 – 179 FCE	543 - 626
B1	4,5 - 5	140 – 159 PET	460 - 542
A2	4	121 – 139 KET	337 - 459
A1	x	101 – 120	x

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ao observarmos o quadro, percebemos que para um candidato obter nível B2 por meio do exame do IELTS ele precisa de um resultado entre 5,5 e 6,5. Já para o B2 *First*, a pontuação precisa estar entre 160 e 179 e, por fim, no TOEFL ITP, pontuação entre 543 e 626.

A seguir, mostraremos os dados dos resultados dos brasileiros retirados dos relatórios oficiais dos exames dos anos de 2016, 2017 e 2018, com o objetivo de verificar se os brasileiros, ao realizarem tais exames, estão obtendo resultados satisfatórios para o contexto de internacionalização da educação. Vale ressaltar que, apesar de os sites oficiais dos três exames aqui mencionados disponibilizarem os dados dos resultados de seus exames, cada um o faz de forma diferente.

Veremos que, os resultados do IELTS são do ano de 2017, pois a instituição responsável por eles apenas divulga as estatísticas de dois anos anteriores ao regente, ou seja, 2017. No caso do B2 *First*, temos dados anuais, portanto, conseguimos analisar os anos de 2016, 2017 e 2018. E, por fim, o TOEFL apenas libera os resultados até os dois anos anteriores ao vigente, portanto, temos dados de 2016 e 2017.

Tabela 4 - Pontuação dos Brasileiros no IELTS, em 2017

	Listening	Reading	Writing	Speaking	Overall
Bangladesh	6.37	6.02	5.83	6.25	6.18
Brazil	6.74	6.91	5.98	6.72	6.65
Canada	7.09	6.78	6.16	7.15	6.86
China (People's Republic of)	5.90	6.11	5.37	5.39	5.76
Colombia	6.35	6.72	5.78	6.49	6.40
Egypt	6.74	6.43	5.87	6.46	6.44
France	6.95	7.04	6.02	6.56	6.71
Germany	7.76	7.52	6.60	7.36	7.37
Greece	7.43	7.16	6.27	6.76	6.97
Hong Kong	6.90	6.76	5.97	6.25	6.53
India	6.30	5.82	5.77	6.01	6.04

Fonte: IELTS (2019, n.p.).

A tabela apresenta os 10 primeiros países em ordem alfabética. Vemos que, de acordo com o QECR, os brasileiros, em geral, apresentam resultados satisfatórios para o contexto da internacionalização, pois seu resultado (6,65) corresponde exatamente ao nível B2.

Para a análise do exame de Cambridge, o B2 *First*, a instituição apresenta dados desde o ano de 2004. Para esta pesquisa, selecionamos os dados dos anos de 2016, 2017 e 2018.

Quadro 7 - Pontuação dos Brasileiros no B2 First, 2016 a 2018

	Country	Grade A	Grade B	Grade C	Pass B1	Fail
2016	Brasil	9,8%	15,4%	33,3%	27,5%	14%
2017	Brasil	6,4%	11,9%	28,8%	33,7%	19,3%
2018	Brasil	7,7%	15,4%	37%	31%	8,1%

Fonte: UCLES, Grade Statistics (2019).

Com os exames de Cambridge, vemos uma situação diferente do IELTS. Se calcularmos os números de candidatos que obtiveram certificação nível B1, ou seja, abaixo da pontuação desejável de 160, e daqueles que não conseguiram aprovação do exame, o total passa de 50% no ano de 2017 e de 40% nos anos de 2016 e 2018. Tais resultados nos mostram que os candidatos brasileiros precisam se preparar mais antes de realizar o exame.

Por fim, analisaremos os dados do TOEFL ITP. Temos dados dos anos de 2016 e 2017:

Quadro 8 - Pontuação dos Brasileiros no TOEFL ITP, 2016 e 2017

	Country	Section 1: Listening	Section 2: Written Expression	Section 3: Reading	Total Score
2016	Brasil	49	45	48	474
2017	Brasil	51	48	51	499

Fonte: ETS, Test and Score Data Summary (2016, p. 02; 2017, p. 02).

A pontuação desejada para o nível B2 é de 543 a 626. Percebemos que no caso do exame TOEFL ITP, que é justamente o exame de maior contato com o cenário acadêmico brasileiro, os resultados são os mais distantes da meta de nível B2, entre os três exames escolhidos para esta pesquisa. De acordo com os dados do relatório feito pela ETS, o brasileiro não chega nem aos 500 pontos, encaixando-se, portanto, no nível B1 na escala do QECR.

Nesse sentido, ajudar os candidatos a melhorarem seus resultados em exames como esses significa poder contribuir significativamente para o processo de internacionalização das IES brasileiras. Por essa razão, escolhemos os dois exames que nos apontam a necessidade maior de trabalho para desenvolver esta pesquisa: B2 *First* e TOEFL ITP.

Ao observarmos a seção de leitura desses exames, percebemos que existem alguns exercícios que se mostram padrão na estrutura do exame. Neles, parece-nos comum o uso de relações de significações entre as palavras e os contextos nos quais se encontram para a resolução de boa parte dos exercícios de leitura.

Entretanto, para constatar se, de fato, são relações de significação e quais são elas, precisamos, primeiramente, de um embasamento teórico e da definição e do estabelecimento de alguns conceitos. Para tanto, no próximo capítulo, apoiar-nos-emos na lexicologia e em alguns de seus teóricos.

3 LEXICOLOGIA, CIÊNCIA DO LÉXICO E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS

Ao fim e ao cabo, o universo semântico se estrutura em torno de dois polos opostos, o indivíduo e a sociedade. Dessa tensão em movimento se origina o Léxico (BIDERMAN, 1978, p. 11).

A origem do léxico de uma língua natural, conforme explica Biderman (1978), está diretamente ligada às relações que são estabelecidas entre cada um de nós, em nossos atos de comunicação diários, e os meios que nos fazem optar por uma ou outra escolha lexical. Dessa forma, percebemos que o léxico se refere a um sistema aberto e em constante expansão, que não se cristaliza, pois é algo vivo e está sempre em processo de transformação. Além disso, o léxico compreende ao conjunto de todas as palavras à disposição do falante, em um determinado tempo (GENOUVRIER; PEYTARD, 1985). Cabe a ele empregá-las e compreendê-las oportunamente, utilizando-se das palavras que constituem o seu arcabouço lexical.

Devido à intensa transformação e ao fato do léxico ser um sistema aberto e vivo é que a visão a respeito desse universo das palavras tardou a ser científica. Os estudos acerca das palavras não são novidades e datam desde os trabalhos dos Estoicos, na Antiguidade Clássica (ANDRADE, 2001). No entanto, o tratamento dessas discussões como ciência é fato consideravelmente recente. Ao longo deste capítulo, discorreremos sobre a lexicologia e sobre alguns dos conceitos dessa área que utilizaremos, os quais nos ajudarão a realizar as análises que serão feitas em um segundo momento, em outro capítulo.

Se percorrermos a trajetória dos estudos lexicais, perceberemos que esses ficaram em segundo plano ao longo de boa parte da história da linguística. Isso se deu, de acordo com Abbade (2011), para que houvesse maior foco nas preocupações acerca dos estudos fonéticos, morfológicos e sintáticos. Por essa razão, quase nada se fazia com as palavras de uma língua a não ser organizá-las alfabeticamente e buscar suas definições a partir de sua literatura. Ainda segundo a autora, como ciência, foi a lexicografia que ocupou essa função até o início do século XIX.

No entanto, no fim do século XIX, com o florescimento da onomasiologia – ramo da linguística que consiste em buscar, a partir do conceito, os signos linguísticos e as expressões que lhes correspondem –, o interesse linguístico passa,

ainda que de forma lenta, da investigação fonética para a dos problemas lexicais. No VII Congresso Internacional de Linguística, realizado em 1952, na cidade de Londres, os conceitos linguísticos gerais foram elaborados sobre uma base fenomenológica, significando um sistema de referências extralinguísticas, dando abertura a outras ciências, como a lexicologia, por exemplo (ABBADE, 2011). Assim, como argumenta Barbosa (1997),

No campo das definições, pode-se dizer que a lexicologia é o estudo científico do léxico, isto é, propõe-se a estudar o universo de todas as palavras de uma língua, vistas em sua estruturação, funcionamento e mudança, cabendo-lhe, entre outras tarefas: definir conjuntos e subconjuntos lexicais; examinar as relações do léxico de uma língua com o universo natural, social e cultural; conceituar e delimitar a unidade lexical base – a lexia-, bem como elaborar os modelos teóricos subjacentes às suas diferentes denominações; abordar a palavra como um instrumento de construção e detecção de uma ‘visão de mundo’, de uma ideologia, de um sistema de valores, como geradora e reflexo de sistemas culturais; analisar e descrever as relações entre expressão e o conteúdo das palavras e os fenômenos daí decorrentes (BARBOSA, 1997, p. 191).

Segundo a autora, os estudos nesse campo percorrem todo o mundo das palavras, preocupando-se desde questões mais pontuais, sobre significante e significado, até questões culturais e sociais. Além disso, Abbade (2011) acrescenta que essa ciência também se relaciona a outras áreas científicas da linguística. Nessa perspectiva,

A lexicologia enquanto ciência do léxico estuda as suas diversas relações com os outros sistemas da língua, e, sobretudo as relações internas do próprio léxico. Essa ciência abrange diversos domínios como a formação de palavras, a etimologia, a criação e importação de palavras, a estatística lexical, relacionando-se necessariamente com a fonologia, a morfologia, a sintaxe e em particular com a semântica (ABBADE, 2011, p. 1).

Apresentamos, com base em duas autoras em dois períodos diferentes, o foco dos estudos em lexicologia; entretanto, ainda nos resta apresentar um pormenor. Há outra ramificação importante nessa área, especialmente quando os estudos são aplicados em pesquisas: os dois domínios da ciência do léxico. Genouvrier e Peytard (1973) também a definem como o estudo científico do léxico,

porém eles atentam para duas direções fundamentais e técnicas: lexicologia descritiva e lexicologia aplicada:

a) Lexicologia Descritiva: seu domínio é vasto e diversificado; A lexicologia descritiva procura situar-se em relação à gramática e à semântica e reflete sobre os instrumentos que permitem um levantamento exaustivo e uma exploração rápida do léxico. Faz um balanço de suas pesquisas e analisa vários campos lexicais. Procura, na prática lexicográfica, matéria de reflexão sobre si própria. Tenta enuclear e penetrar o semantismo. Enuncia os problemas do processamento estatístico das palavras. Analisa as estruturas do vocabulário literário; b) Lexicologia Aplicada: o ensino de línguas encontra-se modificado pelas grandes pesquisas sobre a linguagem oral: essas desembocam nos métodos audiovisuais e fundamentam a progressão pedagógica, para o aprendizado do vocabulário, nas listas de frequência, estabelecidas depois do processamento de centenas de milhares de palavras. O ensino de uma língua como língua estrangeira exige, para a prática dos exercícios sistemáticos do vocabulário, uma análise precisa das estruturas do léxico. Os melhores exercícios de laboratório de línguas levam em conta os esquemas contextuais em que as palavras podem intervir (GENOUVRIER; PEYTARD, 1973, p. 351).

Conforme argumentos dos autores, esse campo da linguística tem como objeto de estudo o léxico de uma língua, ramificando-se em descritiva e aplicada. Para o desenvolvimento desta pesquisa, estaremos no campo da lexicologia aplicada, haja vista que analisaremos o léxico no ensino de língua estrangeira, a língua inglesa.

Partindo do princípio de que esses estudos nos darão a base teórica para esta pesquisa, é necessário também discutir alguns conceitos antes de avançarmos para a análise e seus resultados. Assim sendo, nas seções que se seguem, discorreremos sobre tais conceitos caros a esta discussão.

3.1 ALGUNS CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Os estudos da língua/linguagem representam um gigantesco leque da grande área de Letras. Por isso, é tão importante que, ao realizar um estudo aprofundado, esse leque seja diminuído ao ponto de dar conta (ou quase) de tratar das especificidades de cada objeto investigado. Com isso, cada área desse leque adotará seus próprios termos e conceitos, facilitando o processo de discussão e de análise de um determinado assunto. No caso desta pesquisa, estamos navegando

em águas da lexicologia e, por conseguinte, é necessário nos atentarmos para os principais conceitos desta área. Biderman (1999) revela uma grande subdivisão existente na língua e, com isso, indica-nos o início do caminho a ser percorrido. Para a autora,

No sistema abstrato que é a língua, distinguem-se dois módulos componentes: 1) Léxico e 2) Gramática. Assim, as palavras são elementos da língua e não da fala. Embora, na prática, o vocabulário seja indexado a partir de realização discursiva, de fato as palavras são entidades abstratas que compõem o sistema linguístico. Por sua vez, os discursos são atos de linguagem efêmeros, ao passo que a palavra é um elemento permanente da língua (BIDERMAN, 1999, p. 87).

O léxico de uma língua natural, como explicado pela autora, constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Ao dar nomes aos seres e aos objetos, o homem também os classifica. Dessa forma, a nomeação da realidade pode ser considerada como a primeira etapa do percurso científico no conhecimento do universo. Ao reunir os objetos em grupos, identificando semelhanças e discriminando os traços distintivos que individualizam esses seres e objetos, o homem foi estruturando o mundo que o cerca, rotulando esses elementos que foram discriminados. Foi esse processo de nomeação que gerou o léxico das línguas naturais. Por outro lado:

[...] podemos afirmar que, ao nomear, o indivíduo se apropria do real como simbolicamente sugere o relato da criação do mundo na Bíblia, em que Deus incumbiu ao primeiro homem dar nome a toda a criação e dominá-la. A geração do léxico se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos linguísticos: as palavras (BIDERMAN, 1978, p. 13).

Portanto, o léxico, de acordo com a autora, é o conjunto de palavras disponíveis em uma língua natural. É importante salientar, ainda, que outros termos também são fundamentais para o entendimento do que faz parte do léxico. Além da palavra, devemos entender do que se trata a lexia, o lexema e o vocabulário, termos comumente compreendidos como sinônimos (ABBADÉ, 2011).

Parece bastante simples definir o que é uma palavra, basta uma breve consulta a um dicionário para chegarmos ao termo descrito da seguinte forma:

pa-la-vra *sf* **1.** Fonema ou grupo de fonemas com uma significação; termo, vocábulo. **2.** Sua representação gráfica. **3.** Manifestação verbal ou escrita. **4.** Faculdade de expressar ideias por meio de sons articulados; fala. **5.** Modo de falar. **6.** Promessa ou garantia verbal que se dá a alguém. ◊ **Palavra de Honra.** Aquela em que a pessoa empenha sua honra, sua credibilidade pessoal. [Pode tb. ser us. Como interjeição, para prometer ou assegurar.] **Dar a palavra.** Permitir que (alguém) fale (FERREIRA, 2009, p. 603).

Observamos que, segundo a obra lexicográfica, a palavra corresponde a toda unidade linguística com um significado e pertencente a uma classe gramatical. Nesse sentido, “pizza” em “tudo acabou em pizza” é entendida como uma palavra. No entanto, para discussões acerca do léxico como ciência, essa forma de olhar para as palavras pode tomar muitas proporções e ambiguidades. Qual seria o real significado de “pizza” no contexto acima?

Segundo Biderman (2001), muitos linguistas demonstraram certo radicalismo com relação à definição do termo “palavra”, como as teorias de Bloomfield, Hockett e Harris. Embora alguns estudiosos tenham deixado de lado esse conceito, ao longo do tempo notou-se que não se poderia abandonar totalmente essa noção, uma vez que é o conceito base para outras noções, como a de frase, de morfologia e de sintaxe.

Se, de um lado, alguns se distanciaram da noção de palavra, de outro, dois linguistas, Sapir e Whorf, destacaram-se, nas décadas de 1950 e 1960, por propor uma hipótese baseada em um novo modo de conceber a noção desse termo. Para os autores, a língua traduz o mundo e a realidade, ou seja, reflete as categorias gramaticais e lexicais utilizadas pelo indivíduo. Dessa forma, o termo é composto por uma visão mais ampla, abrangendo aspectos antes vistos como exteriores à língua.

Nessa perspectiva, portanto, não há na palavra um valor absoluto, uma vez que cada língua demonstra uma realidade e traduz esse contexto em categorias linguísticas e mentais exclusivas. O valor, então, “[...] deve ser comparado ao de uma moeda – o dólar, por exemplo – que oscila de país para país.” (BIDERMAN, 2011, p. 114).

Posteriormente, Ullmann (1967) realizou estudos significativos para melhor entendermos essa temática. O autor se voltou para os sentidos produzidos por meio da palavra e a definiu como uma “unidade semântica mínima do discurso” (ULLMANN, 1967, p. 151). Para esse linguista, se houvesse unidades gramaticais

significantes e menores, essas seriam sem significação autônoma. Então, para ele, o termo ultrapassa a sua forma, sendo os interlocutores remetidos também a possíveis sentidos nela arraigados.

Passados alguns anos, Genouvrier e Peytard (1985) defenderam que a palavra é algo em que devemos fixar a atenção, pois, para eles, nenhuma outra noção é mais ambígua. “Nós a utilizamos em qualquer circunstância, pedagógica ou não, certos de que ela designa uma unidade definida em que seus limites não são problemáticos [...]” (GENOUVRIER; PEYTARD, 1985, p. 277).

Com distintas proposições com relação à definição de palavra, notamos que, embora o processo de conceituação tenha sido conflituoso, a maioria dos linguistas entende a relevância desse termo e não o descarta por completo.

Assim, o objeto de estudo que a lexicologia tomou para si é complexo. Essa ciência recorre a diversas áreas do conhecimento, como a antropologia, a sociologia e a semântica para refletir sobre a noção de palavra. Em meio a essa discussão, constroem-se saberes teóricos relevantes para embasar o ensino do léxico de uma língua natural.

Portanto, pela necessidade de usar um termo que atendesse mais especificamente ao que se pretendia ser explicado e discutido em estudos sobre léxico, alguns teóricos passaram a empregar o termo *lexia* – apresentado por Pottier, Aubert e Pais (1975). Esse termo, diferentemente de palavra, refere-se à unidade significativa do léxico de uma língua, ou seja, é uma palavra que tem significado social. Para Abbade (2011),

A palavra é uma unidade significativa, mas a sua significação não é só lexicológica, pode também ser da ordem da morfologia, isto é, gramatical. A *lexia*, ao contrário, tem significação externa ou referencial, ou seja, apenas lexicológica. A sua referência pode ser as coisas concretas ou abstratas. Assim, na frase ‘a escada é velha’, temos quatro palavras, porém apenas duas *lexias*: escada e velha (ABBADE, 2011, p. 28).

São exemplos de palavras: os artigos, as preposições e as conjunções, as quais são estudadas na gramática e se encontram em número limitado. As *lexias*, por outro lado, constituem a maior parte do léxico de uma língua e são de número indeterminado. Pottier, Aubert e Pais (1975) foram os que primeiro apresentaram o termo e as suas implicações:

A lexia é a unidade lexical memorizada. O locutor, quando diz: 'quebrar o galho', 'Nossa Senhora!', 'pelo amor de Deus', 'bater as botas', 'barra-limpa', 'nota promissória', não constrói essa combinação no momento em que fala, mas tira o conjunto de sua 'memória lexical', da mesma forma que 'banco', 'livro' ... Assim, 'pé de cabra' pode ser uma lexia, no sentido de ferramenta, ou o resultado de uma construção sintática de discurso, se se tratar do pé do animal. Sente-se que 'dar a mão' pode ser uma lexia (= ajudar), que 'fazer água' (navio) é uma lexia e 'fazer vinho' deve o seu significado a uma construção sintática 'fabricar vinho'. Distingue-se, pois, a) lexia simples: *árvore, saiu, entre, agora*. b) lexia composta: *primeiro-ministro, mata-burro, guarda-chuva, mata-borrão, guarda-roupa*. c) lexia complexa estável: *a punhaladas, ponte levadiça, estado de sítio, mesa-redonda, recém-nascido, mortalidade infantil, uma estação espacial, Cidade Universitária*. d) lexia textual: *'quem tudo quer, tudo perde'* (POTTIER; AUBERT; PAIS, 1975, p. 91, grifos do autor).

Logo, essa distinção entre as categorias de lexia é importante para os estudos em lexicologia, especialmente no caso das lexias para o ensino de línguas, pois seu uso pode ser mais efetivo do que o uso das palavras.

As lexias são construções lexicais formadas por um ou mais itens, mas que remetem a um sentido ou significado específico. Vejamos alguns exemplos:

1. hoje em dia - a flexão não é possível: *hoje em dias. 2. lápis de cor - a coordenação não é possível: *lápis de cor e preto. 3. letra de música - a coordenação não é possível: *letra de música e samba. 4. bola de neve - a coordenação não é possível: *bola de neve e gelo; não é possível a modificação adverbial: *bola de muita neve. 5. relação social - a coordenação não é possível: *relação social e pessoal; não é possível a modificação adverbial: *relação pouco social (CUMPRI; KARIM, 2018, p. 7).

Como notamos nas situações supracitadas, o conjunto de alguns itens é armazenado em nosso arcabouço lexical como um único item, já que remete a um significado único. Isso reforça a relevância de se adotar a lexia como termo, em vez de palavra, para estudos em lexicologia.

Quando passamos a conhecer o termo lexia, com certeza também teremos contato com o termo lexema. Os lexemas são a base das lexias, ou seja, são como a raiz das palavras. De acordo com Biderman (1978),

Os lexemas se manifestam, no discurso, através de formas ora fixas, ora variáveis. Essa segunda alternativa é a mais frequente nas línguas flexivas e aglutinantes. Assim, em português, o lexema CANTAR pode manifestar-se discursivamente como *cantei*,

cantavam, cantas, cantando, etc. O lexema MENINO como *menino* e *meninos*. A essas formas que aparecem no discurso, daremos o nome de lexia. Portanto, *cantei, cantavam, cantas, cantando, menino, meninos* são lexias, e *cantar, menino*, etc., lexemas (BIDERMAN, 1978, p. 131, grifos do autor).

Sendo assim, o conjunto de lexemas e lexias disponíveis em uma língua natural é chamado de léxico. Um único indivíduo, porém, não possui todo o léxico de uma língua em seu repertório pessoal. Esse mesmo indivíduo pertence a um grupo, o que esse grupo possui é um vocabulário.

Segundo Abbade (2011), o vocabulário pode ser entendido como “[...] o subconjunto que se encontra em uso efetivo, por um determinado grupo de falantes, numa determinada situação [...]” (ABBADÉ, 2011, p. 25), ou seja, é o conjunto de palavras utilizadas por determinado grupo.

Até o momento e de forma geral, percebemos que:

[...] estabelecemos as seguintes oposições e correlações: léxico é o conjunto abstrato das unidades lexicais da língua; vocabulário é o conjunto das realizações discursivas dessas mesmas unidades. No plano das realizações discursivas, qualquer sequência significativa será chamada indiferentemente e imprecisamente de palavra (ou vocábulo). O uso desses termos técnicos elimina as ambiguidades, indesejáveis em ciência. O termo palavra é operacional apenas como elemento da linguagem comum. [...] O termo lexia, proposto por Pottier, é bastante útil, sobretudo por se tratar de um termo técnico. Por isso não corre o risco de ser maculado com as conotações discursivas, que podem gerar ambiguidade relativamente à palavra. Assim, no plano da língua, o termo lexema refere a unidade abstrata do léxico. As manifestações discursivas dos lexemas devem ser referidas tecnicamente como lexias (BIDERMAN, 1999, p. 89).

Conforme apontado pela autora, fica evidente que um dos principais objetivos em se adotar esses termos para a área é o de evitar a ambiguidade na compreensão. Para esta pesquisa, adotaremos o termo “lexia” por acreditar que este apresenta uso menos ambíguo e mais preciso para os momentos de análise e discussão dos dados.

Após termos definido os conceitos importantes referentes à Lexicologia, no próximo tópico olharemos para essa ciência e para o que ela nos proporciona quando o assunto é o ensino de línguas, mais especificamente no que diz respeito à habilidade de leitura.

3.2 AS CONTRIBUIÇÕES DA LEXICOLOGIA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS: A HABILIDADE DE LER

A lexicologia apresenta um entrelaçamento de áreas que estudam a linguagem, o que resulta em uma forma mais complexa de se ver a noção de palavra e o ensino do léxico e do vocabulário. Por essa razão, ela tem muito a contribuir com o ensino de línguas, atingindo diretamente tanto os indivíduos em processo de formação escolar quanto aqueles que buscam a formação continuada: os educadores de línguas.

Para esta pesquisa, focaremos nas contribuições dessa área de conhecimento para o ensino de língua estrangeira, mais especificamente, na habilidade de leitura. Segundo Laufer (1997), mesmo que um leitor utilize boas estratégias cognitivas em língua materna, pesquisas provam que essas não serão de muita ajuda em uma segunda língua ou língua estrangeira antes que uma base lexical sólida seja alcançada.

Agregando à discussão, Coady (1997) argumenta:

O maior obstáculo para uma boa leitura é, de longe, o número insuficiente de palavras no léxico do aprendiz. Descobriu-se que as lexias são os melhores preditores de sucesso na leitura, melhor do que sintaxe ou leitura geral. Qualquer que seja o efeito das estratégias de leitura, ele entra em curto-circuito se o vocabulário estiver abaixo do limite (COADY, 1997, p. 31, tradução nossa).¹⁷

De toda forma, dizer que tudo depende do vocabulário não significa que a qualidade da interpretação é somente determinada pelo léxico. A compreensão é alicerçada, também, no conhecimento prévio e na aplicação de estratégias de leitura, tais como: predição do assunto do texto, inferência pelo contexto, reconhecimento de tipo de estrutura textual, dentre outras (GRABE, STOLLER, 2002).

O processo de leitura é, portanto, compreendido a partir de uma visão interacionista (KOCH, 2007; KLEIMANN, 2008; BAKHTIN, 2010), em que se privilegia o inter-relacionamento de vários conhecimentos e estratégias no auxílio à

¹⁷ "By far the greatest obstacle to good reading is insufficient number of words in the learner's lexicon. Lexis was found to be the best predictor of success in reading, better than syntax or general reading. Whatever the effect of reading strategies is, it is short-circuited if the vocabulary is below the threshold".

compreensão textual. A leitura tem sido descrita diversas vezes como um trabalho intenso da consciência na tentativa de dar sentido e coerência ao texto. A leitura, desse modo, não é passiva, pois requer envolvimento e esforço por parte do leitor, o qual, ao longo do tempo, passou a ser visto não mais como decifrador do significado disponível, mas como criador de sentidos daquilo que lê.

Contudo, navegamos em outros mares quando nos propomos a trabalhar com a leitura em língua estrangeira. Scaramucci (1995) esclarece que, por mais que a habilidade a ser desenvolvida seja a mesma e passe por etapas semelhantes, o processo e os modelos de trabalho com leitura em língua materna e em língua estrangeira não são os mesmos. A autora continua:

Embora as evidências até o momento tenham identificado pontos convergentes na natureza dos processos de leitura em Língua Materna e Língua Estrangeira, ou L2, não se pode deixar de lembrar que, quando focalizados sob o ponto de vista da aquisição/aprendizagem, esses modelos de leitura apresentam diferenças que não podem ser ignoradas, principalmente no que se referem à fluência e grau de exposição à língua alvo. Tais modelos, em geral, são modelos do leitor 'ideal', completamente fluente, com sistemas de conhecimento e habilidades completamente desenvolvidos, enquanto o leitor de L2 é, quase por definição, um leitor em desenvolvimento, com lacunas e limitações em ambas as categorias (SCARAMUCCI, 1995, p. 10).

Por essa razão, os modelos de leitura específicos para língua estrangeira podem auxiliar o aprendiz a se desenvolver como leitor e, conseqüentemente, ampliar o arcabouço lexical e cultural da língua que estuda.

Os modelos teóricos, em geral, são classificados de acordo com dois critérios fundamentais. O primeiro refere-se à direção do fluxo principal da informação; o segundo, por sua vez, refere-se ao grau de determinação do texto (KLEIMAN, 1989). Essa categorização resulta em três modelos básicos: o modelo de decodificação, o modelo psicolinguístico e o modelo interativo. As variações dentro de cada tipo privilegiam aspectos diversos da leitura.

Nas palavras de Scaramucci (1995), o modelo de decodificação é aquele em que o fluxo da informação é ascendente, isto é, inicia com a percepção dos dados na página impressa, procedendo em uma sequência fixa, ou seja, sempre das unidades menores para as maiores (da letra à sentença), até chegar ao significado. A visão de leitura desse modelo é uma visão de extração de significado, em que o

texto é visto como o foco da decodificação. Sendo assim, o próprio texto apresenta todas as pistas para se chegar ao significado, apostando na inviolabilidade da palavra e no sentido literal.

O segundo modelo, o psicolinguístico, dá mais atenção ao leitor. A direção de informação se mostra descendente, iniciando-se no leitor e procedendo em direção ao texto. Este, por sua vez, é visto como objeto indeterminado e incompleto, cabendo ao leitor impor-lhe uma estrutura e criar um significado (KLEIMAN, 1989). Nesse modelo, de acordo com Scaramucci (1995), o leitor é participante ativo e tudo em sua experiência ou conhecimento prévio exerce um papel significativo no processo: seu conhecimento linguístico, do conteúdo ou assunto e da estrutura retórica.

Por último, o modelo interativo é o mais abrangente e mais condizente com as necessidades de quem lê em seu processo de aquisição de leitura em língua estrangeira. Para Cicourel (1994),

Nesse modelo, a leitura é vista como um processo cognitivo e, ao mesmo tempo, perceptivo, envolvendo uma combinação de processos ascendentes e descendentes. Um modelo interativo caracteriza-se, portanto, por apresentar uma bidirecionalidade de fluxo da informação, isto é, do texto para o leitor (ascendente) e também do leitor para o texto (descendente). Nesse caso, a construção do sentido durante o processo de leitura é feita através de uma interação leitor/texto, ou leitor/pistas do texto. As informações não se encontram no texto, que apenas oferece pistas indexais para o leitor (CICOUREL, 1994, p.115).

Para que essas pistas se transformem em informações, é necessário que o leitor use seus vários níveis de conhecimento. Nessa visão, o termo estratégia, que tinha sua aplicação restrita aos procedimentos descendentes, passa a descrever também procedimentos de decodificação e de interpretação nos âmbitos sintático e semântico (KATO, 1983).

No caso desta pesquisa, o objetivo não é discutir o mérito dos modelos de leitura, no sentido de se posicionar quanto a um ou outro, mas sim apresentar um panorama de quais são e como estão relacionados ao processo de aquisição lexical de um aprendiz, considerando que o corpus deste estudo é composto pelas seções de leitura de exames internacionais de proficiência.

Ainda assim, a discussão acerca das estratégias de leitura, presente nos modelos descendente e interativo, faz-se relevante por estar relacionada a uma

abordagem de leitura bastante popular e amplamente difundida no preparo para exames de proficiência em língua inglesa: o inglês instrumental.

Essa abordagem é caracterizada pelo preparo extremamente técnico e rápido. Em função disso, encontramos várias estratégias de leitura; algumas delas são: o uso de conhecimento prévio, predição, uso do título e de ilustrações, *skimming* e *scanning*. Todas consistem em olhar para o texto com uma visão mais objetiva e encontrar informações gerais e específicas. Justamente por tratar o texto tão objetivamente é que a aquisição lexical se torna bastante importante para essa metodologia, uma vez que um item lexical pode ser a chave para o entendimento de determinada parte do texto. Mais uma vez, o léxico se coloca como personagem principal no processo de fluência em língua inglesa.

Para esta pesquisa, o uso de algumas questões trabalhadas pela lexicologia, mais especificamente, das relações de significação entre palavras, será aplicado na aquisição lexical para a habilidade de leitura em exames de proficiência em língua inglesa. Faremos isso por meio da análise de exercícios que exigem do candidato o conhecimento de algumas relações entre palavras retiradas dos textos, como a polissemia, a homonímia e a parassinonímia.

Chegamos a essa especificidade ao observar uma das demandas atuais do processo de internacionalização nas IES brasileiras: o êxito/fracasso nas provas de proficiência em uma língua estrangeira. Os exames escolhidos são de grande popularidade nesse meio, e, em suas seções de leitura, apresentam um léxico variado e um nível alto de formalidade.

No entanto, ao analisá-los, percebemos que, a partir dos estudos em lexicologia, em muitos exercícios, as relações de significação entre as palavras são quesito chave para o entendimento do exercício, especialmente, a polissemia e a homonímia. Por isso, nos tópicos seguintes, discorreremos acerca dessas relações com o objetivo de conceituá-las e, mais adiante, no próximo capítulo, utilizá-las nas análises.

3.2.1 As relações de significação na seção de leitura dos exames TOEFL ITP e B2 *First*

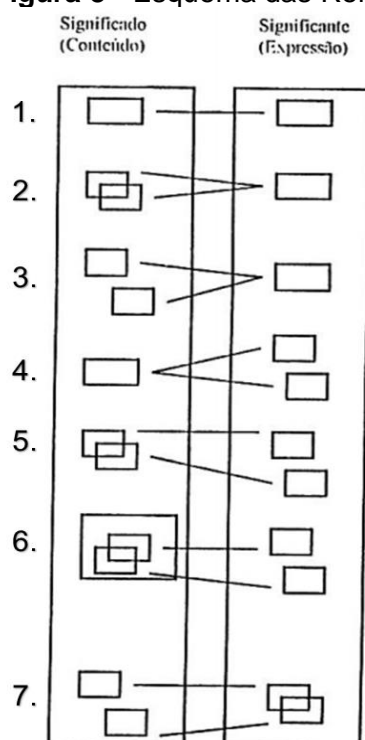
As relações de significação podem ser entendidas como as relações que as palavras estabelecem entre significante e significado e entre as palavras e outras

palavras. A percepção dessas relações pode não ser tarefa simples, pois o “[...] léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos [...]” (BIDERMAN, 1978, p. 139).

Cada palavra da língua faz parte de uma vasta estrutura que deve ser considerada segundo duas coordenadas básicas: o eixo paradigmático e o eixo sintagmático. Dessas coordenadas resulta a grande complexidade das redes semântico-lexicais em que se estrutura o léxico, evidenciando como a palavra inserida em uma cadeia paradigmática se articula em combinatórias sintagmáticas, gerando um labirinto infinito de significações linguísticas (BIDERMAN, 1978).

Embora se atribua à semântica o estudo das significações, a lexicologia faz fronteira com a semântica, já que, por ocupar-se do léxico e da palavra, tem que considerar a sua dimensão significativa. No campo das significações, temos as palavras que, empregadas, podem ecoar vários significados diferentes. Segundo Barbosa (1997), podemos classificar essas complexas relações em uns poucos tipos fundamentais: monosseμία, polissemia, homonímia, homossemia total ou sinonímia, homossemia parcial ou parassinonímia, hiperonímia hipônima, co-hiponímia distante e próxima, e paronímia. Na imagem a seguir, vemos como a autora organizou essas relações.

Figura 3 - Esquema das Relações de Significação



Fonte: Barbosa (1997, p. 21).

Nesse esquema, podemos visualizar como ocorrem as relações de significação no campo do conteúdo e da expressão. De cima para baixo, observamos que:

1. A monossemita se refere a um elemento do conjunto significado que corresponde a um elemento do conjunto significante; como a palavra “Porcelana”, que apenas tem um significado e significante;
2. A polissemia ocorre quando um elemento do conjunto significante corresponde a dois ou mais elementos do conjunto significado; como a palavra “Pena”, que pode remeter ao objeto de escrita ou à ave, mas ambos os significados possuem traços em comum;
3. A homonímia ocorre quando um elemento do conjunto significante corresponde a dois ou mais elementos do conjunto significado, esses em uma relação de oposição disjuntiva; como a palavra “pena”, novamente, que pode significar o objeto de escrita e a parte de ave, o sentimento de dó e a sentença de um juiz à um réu, três significados distintos sem alguma conexão;
4. A homossemia total (sinonímia) acontece quando dois ou mais elementos do conjunto significante correspondem a somente um elemento significado;
5. A homossemia parcial (parassinonímia) ocorre quando dois ou mais elementos do conjunto significante em relação de oposição disjuntiva correspondem a dois ou mais elementos do conjunto significado, esse em relação de oposição transitiva; como nas palavras “pôr” e “colocar”, que podem ter o mesmo sentido em “colocar o livro na estante” e em “por o livro na estante”, mas não em “pôr a mesa” e “colocar a mesa”;
6. A hiperonímia/hiponímia ocorre quando dois elementos do conjunto significante em relação de oposição disjuntiva correspondem a dois ou mais elementos do conjunto significado, esses em relação de oposição transitiva – co-hipônimos –, todos subordinados a um sentido mais extensivo; como os verbos “voar” e “navegar” que correspondem aos meios de transporte “avião” e “navio”, mas que estão juntos no mesmo campo lexical: meios de transporte; e
7. A paronímia acontece quando dois elementos do conjunto significante em relação de oposição transitiva correspondem a dois elementos do conjunto significado, esse em relação de oposição disjuntiva ou transitiva; como em

“comprimento” e “cumprimento”, em que formas escritas são praticamente iguais, mas aquela se refere ao tamanho e esta à saudação.

Adentrar nas relações de significação que as palavras estabelecem entre si não é tarefa fácil, mas pode contribuir de forma muito significativa para o processo de aquisição lexical. Ao observar o corpus desta pesquisa – seções de leitura dos exames TOEFL e B2 *First* – percebemos, por meio de uma análise prévia, que algumas relações de destacam: homonímia, polissemia e parassinonímia. Por essa razão, a seguir, detalharemos essas relações em detrimento das outras.

3.2.2 Homonímia ou Polissemia?

Ao buscarmos o significado de uma palavra em um dicionário, normalmente, deparamo-nos com estes dois fenômenos da linguagem sem ao menos perceber: a homonímia e a polissemia. Na teoria, parece tarefa fácil fazer a diferenciação desses dois termos, mas, na prática, não é algo tão simples.

Para entendermos do que se tratam, é crucial que entendamos primeiro outros dois conceitos: sema e semema. Para Pottier (1975), sema é o traço mínimo distintivo da significação, podendo haver semas específicos, isto é, os que caracterizam os componentes particulares de determinado elemento significativo; semas genéricos, os traços que ligam determinado elemento a uma classe semântica mais ampla; e semas virtuais, os traços que correspondem a associações diversas que se atualizam facultativamente no discurso. Assim, o semema “vaca” tem os semas (traços distintivos) “boi + fêmea + adulto”. Essa distinção de semas acaba diferenciando ou aproximando itens por compartilhar de algum sema em comum, por isso, núcleo sêmico comum.

Segundo Biderman (2001), em alguns casos, na moderna lexicografia, o procedimento tem sido considerar homônimas palavras de grafias idênticas (mesmo significante) e significados muito distintos, a ponto de ser difícil para o falante identificar semas comuns aos dois ou mais homônimos. A autora continua:

É o caso por exemplo, de *ponto*, em que podemos identificar quatro homônimos: *ponto* < porção do espaço designada com precisão> *ponto* < grau determinado numa escala de valores> *ponto* < cada parte de um discurso, de uma lista de assuntos, de um programa> *ponto* < cada extensão do fio de linha entre dois furos feitos por uma agulha> (BIDERMAN, 2001, p. 143).

Quando é possível identificar semas comuns, ou, pelo menos, um mesmo sema nas várias acepções da palavra, ocorre a polissemia; por conseguinte, no dicionário, vemos essa lista de valores semânticos como acepções do mesmo lexema, em um único verbete.

Ainda no campo das definições, temos que a homonímia “[...] é a identidade fônica ou a identidade gráfica de dois morfemas que não têm o mesmo sentido, de um modo geral [...]” (DUBOIS *et al.*, 2014, p. 556). Já para o caso da polissemia,

[...] um significado polissêmico é quando num mesmo significante unem-se vários feixes de semas ou sememas, que se diversificam pelas combinações diferentes de semas. Dessa forma, uma lexia polissêmica é aquela que preserva uma unidade de significado. (BARBOSA, 1996, p. 245).

Essa é uma definição importante para esta pesquisa, já que trabalharemos essa noção com frequência em nossas análises: o fato de que, em relações polissêmicas, a unidade delas é garantida pelo núcleo sêmico comum aos múltiplos semas. O que realmente diferenciará uma lexia polissêmica de uma lexia homônima é o fato de haver ou não traços em comum nos seus significados.

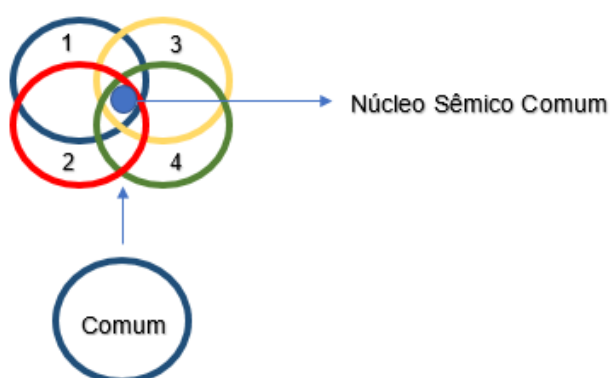
Para melhor diferenciar esses conceitos, vejamos dois exemplos retirados do *corpus* de análise: 1. “*Accommodation involves common means to achieve antagonistic goals; it breaks down when the common mean ceases to aid each party in reaching its goals*” (TOEFL, 2015, p. 151, grifo nosso)¹⁸. A questão pede para que o candidato escolha a melhor opção de significado para o adjetivo “*common*” (comum): a) *ordinary* (ordinário); b) *shared* (compartilhado); c) *vulgar* (vulgar) e d) *popular* (popular). Vejamos a definição do item “*common*” no dicionário online de Cambridge:

Common *adjective* UK /'kɒm.ən/ US /'kɑ:.mən/ 1. Common adjective USUAL – B1 – The same in a lot of places or for a lot of people: it's quite common to see couples who dress alike. 2. Common adjective SHARED – B1 – Belonging to or shared by two or more people, or things: a common goal/interest. 3. Common adjective LOW CLASS – disapproving, typical of a low social class: my mom thinks dyed blond hair is a bit common. 4. Common noun LAND [C] US also commons – an area of grass that everyone is allowed to use, usually in or near a village (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2019, n.p.).

¹⁸ Acomodação envolve meios comuns para alcançar metas antagonistas; ela se rompe quando os meios comuns cessam a ajuda a cada parte para alcançar seus objetivos.

O dicionário apresenta o item em uma única entrada, com quatro acepções diferentes. Podemos concluir, desse modo, que esse item é uma palavra polissêmica. Uma única grafia, com quatro nuances de significado e que têm um núcleo sêmico comum. Essa compreensão pode ser ilustrada a partir do esquema a seguir:

Figura 4 - Esquema do Item “Comum”



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No esquema, percebemos que as quatro nuances do item “comum” têm algo similar. No caso desse item, seria o “ser compartilhado”, que está presente nas quatro possíveis situações de uso do item lexical em questão. A resposta correta para esse exercício, de acordo com seu contexto, seria a opção b) *shared* (compartilhado), significando o compartilhamento dos mesmos objetivos. No entanto, o item d) *popular* (popular) também pode deixar o significado próximo ao sentido esperado nesse trecho do texto, ou seja, de objetivo popular, numeroso. Logo, por apresentar um termo que pode ter relações muito próximas com traços em comum com outras palavras, observamos que esse exercício é polissêmico.

Vejamos agora o outro exemplo: 2. “*There is an odd biological sameness in these suburban communities*” (TOEFL, 2015, p. 157, grifo nosso) ¹⁹. Para problematizar o item “*odd*”, o exercício solicitava que o candidato escolhesse entre as opções: a) *unusual* (incomum); b) *appropriate* (apropriado); c) *unforgettable* (inesquecível) e d) *expected* (esperado).

Vejamos a definição do termo no dicionário:

¹⁹ Há uma estranha semelhança biológica nessas comunidades suburbanas.

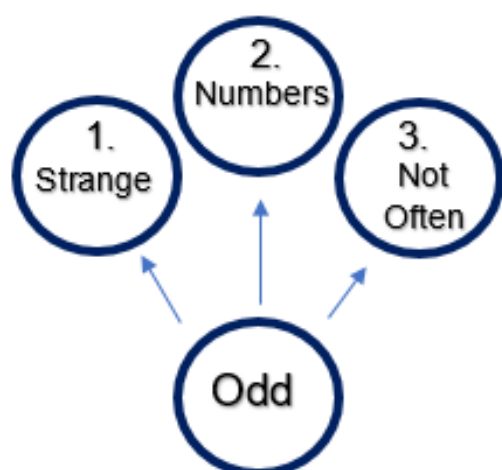
Odd¹ adjective **UK** /ɒd/ **US** /ɑ:d/ odd adjective **STRANGE** – B2 – 1. strange or unexpected: what an odd thing to say.

Odd² adjective **NOT OFTEN** – C2 – [before noun] 1. not happening often: she does the odd teaching job but nothing permanent

Odd³ adjective **NUMBERS** – of numbers – 1. not able to be divided exactly by two: 3,5 and 7 are all odd numbers (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2019, n.p.).

No caso do item “odd”, percebemos que ele se apresenta em três entradas diferentes e, por isso, a palavra pode ser caracterizada como homônima, pois são três usos diferentes do item sem que haja qualquer ligação entre eles: Ser estranho (acepção 1); Casual (acepção 2) e Número ímpar (acepção 3). Podemos observar essas relações no esquema a seguir:

Figura 5 - Esquema do Item Lexical “Odd”



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como destacado nos exemplos, o processo de diferenciação de itens polissêmicos e homônimos, sem uma análise mais aprofundada, torna-se extremamente dificultoso.

Na subseção a seguir, trataremos de duas outras ocorrências: a sinonímia e a parassinonímia.

3.3.2 Sinonímia ou Parassinonímia?

Assim como as relações discutidas no item anterior, homonímia e polissemia, os casos que veremos neste tópico tendem a causar confusão, mas são muito significativos quando se estuda o universo das palavras. No capítulo de análise,

trataremos mais especificamente da parassinonímia, mas, para chegarmos ao entendimento do que se trata, precisamos primeiro passar pelo conceito de sinonímia.

A sinonímia define-se, de modo geral, pela equivalência que podemos estabelecer entre palavras diferentes quanto aos significantes (fonia/grafia). Um mesmo significado realiza-se em significantes diferentes, por exemplo, nas lexias “distinguir” x “diferenciar” e “imprevisto” x “inesperado” ou em inglês “*encounter*” (encontrar) x “*run across*” (encontrar por acaso) e “*donate*” (doar) x “*give away*” (doar). De acordo com Dubois *et al.* (2014),

A sinonímia pode ter duas acepções diferentes: ou dois termos são ditos sinônimos quando têm a possibilidade de se substituírem um ao outro num único enunciado isolado, ou os dois termos são ditos sinônimos quando são intercambiáveis em todos os contextos, e, então, não existem verdadeiros sinônimos senão entre duas línguas funcionais (DUBOIS *et al.*, 2014, p. 555).

Vários linguistas têm apontado para o fato de que é muito raro o caso no qual duas lexias apresentam total sinonímia. Para que isso aconteça, conforme os autores explicam, é preciso que as palavras sinônimas possam substituir-se umas às outras em qualquer contexto. Por exemplo: “estimar” e “avaliar” são sinônimos em “A casa foi estimada/avaliada em 10 contos de réis”, mas não em “Estimar muito uma pessoa”, em que “avaliar” não pode substituir “estimar” (GENOUVRIER; PEYTARD, 1973, p. 319).

Para Genouvrier e Peytard (1973), em outras ocasiões, as lexias acabam sendo similares em sentido apenas em níveis de língua diferentes: “chato”, “aborrecido” e “tedioso” traduzem as diferentes atitudes afetivas do locutor; “pôr” é a palavra comum; “botar” é o termo relaxado; “concordar” é amplamente utilizado, “anuir” é mais rebuscado; “topar” é familiar. O locutor sente, sim, uma equivalência realizada com variantes, seja por conta do contexto social, seja pelo nível de língua.

Podemos concluir, assim, que é raridade a ocorrência de sinônimos perfeitos ou absolutos, uma vez que os sememas de duas lexias não recobrem totalmente um ao outro, ou seja, os semas genéricos, específicos e virtuais não podem ser totalmente iguais. Haverá, pelo menos, sempre um sema diferente. Nesse contexto, um melhor termo para trabalhar com esse tipo de relação de significação é a parassinonímia.

O que existe são sinônimos parciais que “[...] têm sentido idêntico em alguns contextos, ou idêntico apenas ao substituir outro que não muda as condições de verdade de uma sentença” (MATTHEWS, 1997, p. 178). Outro aspecto importante envolvido na discussão de parassinonímia é a noção de contexto, que pode ser linguístico, mas também extralinguístico, como o espacial ou geográfico, o temporal, o situacional ou o técnico, por exemplo, em que a similaridade de dois itens lexicais pode ocorrer em um desses e não se realizar em outros. Ainda sobre esse conceito, Barbosa (1998) assevera que

São casos de parassinonímia as paráfrases culturais, as diferentes ‘visões’ para o mesmo esquema conceptual, as variantes diacrônicas, diatópicas, diastráticas e diafásicas. Há dois ou mais elementos do conjunto significante, em relação de oposição disjuntiva, correspondem dois ou mais elementos do conjunto significado, estes em relação de oposição transitiva (BARBOSA, 1998, p. 31).

O termo passa, desse modo, a ser mais bem-aceito pelos linguistas por melhor definir esse tipo de relação entre algumas lexias de significados bastante próximos. Não obstante, ainda assim, o contexto na qual determinada lexia está inserida é que guiará o interlocutor pelo entendimento do texto.

Essa situação serve tanto para as parassinonímias quanto para as polissemias e homonímias que discutimos ao longo deste capítulo análise. Veremos que, no caso dos exames de proficiência em língua inglesa, alguns exercícios de leitura são elaborados de forma a exigir do candidato a relação de algumas palavras com o texto e com outras palavras, isto é, relações de significação. Por vezes, também oferecem opções muito próximas e confusas com relação ao significado.

O conhecimento lexical e o reconhecimento do contexto são fatores cruciais no momento da decisão sobre qual será a alternativa correta. Notamos isso em outro exemplo, retirado do corpus de análise: “*For example, sometimes the shape or veining in a piece of stone or wood suggests, perhaps even dictates, not only the ultimate form, but even the subject matter*” (TOEFL, 2014, p. 63, grifo nosso)²⁰.

Após a leitura desse trecho, o exercício apresenta as opções das quais o candidato precisa escolher uma que melhor se aproxima do item *dictates*: a) *reads*

²⁰ Por exemplo, às vezes o formato ou a veia em um pedaço de pedra ou madeira sugere, talvez até dite, não apenas a forma final, mas até mesmo o assunto em questão.

aloud (ler em voz alta); b) *determines* (determina); c) *includes* (inclui) e d) *records* (memoriza). O termo é assim apresentado pelo Dicionário de Cambridge:

Dictate¹ (verb) UK /dɪk'teɪt/ US /'dɪk.teɪt/. 1. To give orders. To give orders, or tell someone exactly what they must do, with total authority: The UN will dictate the terms of troop withdrawal from the region. 2. to influence something or make it necessary: The party's change of policy has been dictated by its need to win back younger voters.

Dictate² (verb) UK /dɪk'teɪt/ US /'dɪk.teɪt/. 1. To speak out loud. to speak something aloud for a person or machine to record, so that what is said can be written down: dictate a letter/memo/reply to sb I dictated a memo to my assistant, to be sent to all staff. (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2019, n.p.).

Diante do exposto, se o candidato sabe que é comum em exames de proficiência o aparecimento de questões envolvendo polissemia, homonímia e parassinonímia, exercícios como esse terão de ser analisados com mais cautela, pois a palavra-chave *dictate* (ditar) pode apresentar o significado de duas das alternativas apresentadas pelo exame: a) *reads out loud* (ler em voz alta) e b) *determines* (determinar). Nesse caso, apenas o contexto na qual essa lexia está inserida solucionará a questão. Ao lermos no texto o trecho que apresenta o termo *dictates* (ditar), percebemos que ele aparece como alternativa à lexia *suggests* (sugerir); com isso, fica mais fácil perceber que, nesse caso, a resposta correta seria a alternativa b) *determines* (determinar), pois é um verbo mais assertivo.

No capítulo seguinte, o de análise, aprofundamos as discussões sobre como essas relações de significação contribuem para a melhora dos resultados na seção de leitura de exames de proficiência em língua inglesa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE

Este capítulo tratará de descrever o percurso desta pesquisa, deste os primeiros passos com a escolha do tema e do *corpus* até a análise dos dados obtidos.

4.1 TIPO DE PESQUISA E PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Esta pesquisa se encaixa no perfil quanti-qualitativo por estar voltada à análise da língua de forma a levar em consideração o contexto no qual os sujeitos e o texto estão envolvidos, procurando discorrer acerca de um problema e apresentar uma solução (qualitativa) e, também, analisar inúmeros materiais e apresentar tabelas, dados e porcentagens sobre determinado assunto (quantitativa).

A abordagem qualitativa procura sempre se adaptar às necessidades que uma determinada área da sociedade enfrenta, de modo que possa investigar e, se possível, propor estratégias e soluções. Para Flick e Cols (2000), a pesquisa qualitativa é também caracterizada por um espectro de métodos e técnicas, adaptados ao caso específico, em vez de um método padronizado único, e este deve se adequar ao objeto de estudo.

Bryman (1992 *apud* FLICK, 2013) também indica a possibilidade de combinação de abordagens – como é o caso desta –, e aponta 11 maneiras de integrar a pesquisa quantitativa e qualitativa:

1. A lógica da triangulação significa checar os achados qualitativos em comparação com os resultados quantitativos.
2. A pesquisa qualitativa pode apoiar a pesquisa quantitativa.
3. A pesquisa quantitativa pode apoiar a pesquisa qualitativa.
4. A integração pode proporcionar um quadro mais geral da questão em estudo.
5. As características estruturais são analisadas com métodos quantitativos, e os aspectos processuais, com abordagens qualitativas.
6. A perspectiva dos pesquisadores direciona as abordagens quantitativas enquanto a pesquisa qualitativa enfatiza os pontos de vista dos participantes.
7. O problema da generalizabilidade pode ser resolvido para a pesquisa qualitativa por meio da adição de achados quantitativos.
8. Os achados qualitativos podem facilitar a interpretação dos relacionamentos entre as variáveis em conjuntos de dados quantitativos.
9. O relacionamento entre os níveis micro e macro na área que está sendo estudada pode ser esclarecido combinando-se as pesquisas qualitativa e quantitativa.
10. O uso da pesquisa qualitativa ou da pesquisa quantitativa pode ser apropriado em diferentes estágios do processo da pesquisa.
11. Formas híbridas

podem usar pesquisa qualitativa em concepções quase-experimentais (ver Bryman, 1992, p. 59-61) (FLICK, 2013, p. 175).

Portanto, para o nosso caso, as justificativas 2, 5 e 7 são pertinentes e apontam para a necessidade de mesclar as abordagens.

Recorreremos, também, a dois métodos para o desenvolvimento desta análise: a pesquisa bibliográfica – para os levantamentos teóricos necessários para as análises que envolvem o processo de internacionalização das IES, os exames de proficiência em língua inglesa e as estratégias de leitura para esse tipo de exames –; e a pesquisa documental, visto que o *corpus* envolve simulados de exames, livros e documentos sobre os resultados brasileiros em tais exames. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica:

[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Já na pesquisa documental, conforme Flick (2009, p. 231), “[...] pode-se utilizar os documentos e a análise de documentos como uma estratégia complementar para outros métodos [...] ou pode-se, ainda, utilizar a análise de documentos como método autônomo [...]”. Sendo assim, esses dois métodos se complementam para o andar desta dissertação.

4.2 O CAMINHO DA PESQUISA

Essa dissertação foi desenvolvida pensando em ir ao encontro de uma demanda acadêmica que cresce nas IES brasileiras: a internacionalização. Percebemos que muitos dos alunos cursando a graduação e, principalmente, a pós-graduação em universidades públicas que conseguiram a oportunidade de estudar ou pesquisar em grandes IES fora do Brasil esbarravam em um dos principais requisitos para a conquista da bolsa: os exames de proficiência em língua inglesa.

Tendo decidido, assim, o grande tema da pesquisa – internacionalização e os exames de proficiência –, o próximo passo foi reduzir essa grande área até que pudéssemos chegar a algo específico que pudesse colaborar com a comunidade acadêmica de forma significativa. Pesquisamos, então, qual era o nível de proficiência necessário ser apresentado pelos candidatos para preencher os requisitos de bolsas em IES estrangeiras. Dessa forma, chegamos ao QECR (2001). Conforme visto ao longo desta dissertação, esse documento fornece diretrizes para o processo de aquisição de uma língua estrangeira e tem papel fundamental nas IES que trabalham com o processo de internacionalização, tanto ativa, quanto passiva.

Como visto, o QECR divide os níveis de fluência em uma língua em seis (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) e com várias consultas a editais de bolsas para graduação e pós-graduação em vários países de diferentes línguas nativas – a citar: CAPES e DAAD, na Alemanha, para doutorado; *Eiffel Excellence Scholarship Programme*, na França, para mestrado; Programa de Verão para Jovens Cientistas (YSSP), na Austrália, para doutorado sanduíche; *Chancellor's International Scholarship*, na Inglaterra, para graduação e doutorado; entre outros, percebemos que o nível B2 é o mais exigido.

Portanto, o próximo passo se deu com a busca pelos exames mais realizados por candidatos brasileiros para comprovação desse nível e com a análise das médias desses candidatos. Chegamos, assim, aos exames TOEFL, na modalidade ITP; B2 *First* e IELTS. Esses são os exames de proficiência em língua inglesa mais populares em solo brasileiro e também estrangeiro. Porém, ao analisarmos os dados das médias dos candidatos brasileiros percebemos que os resultados em exames do IELTS eram satisfatórios para o Brasil (nível B2), o que não acontecia no caso dos outros dois exames. Concluímos, pois, que a análise seria pautada nos dois primeiros exames mencionados.

Em seguida, verificamos que a seção de leitura oferecia a possibilidade de realizar um trabalho que pudesse ser significativo para os candidatos aos exames: o alto índice do uso de relações de significação nos exercícios de leitura, como, por exemplo, exercícios que envolviam questões de associação das palavras por semelhança de uso/significado incluindo em suas alternativas itens polissêmicos, homônimos e parassinonímicos.

Ademais, descobrimos que as editoras oficiais das universidades responsáveis pela elaboração dos exames (Cambridge e ETS) disponibilizam

materiais preparatórios oficiais. Esses materiais e os exames são elaborados a partir de um mesmo grande banco de questões, de forma que o material esteja no mesmo nível de dificuldade e similaridade que os exames reais. Falaremos sobre nosso corpus em mais detalhes no tópico seguinte.

4.3 CORPUS

O *corpus* desta pesquisa está baseado em materiais oficiais preparatórios para os exames TOEFL-ITP, da ETS e B2 *First*, de Cambridge, entre os anos de 2010 e 2019. A escolha do espaço de tempo para a análise desses materiais está pautada em duas razões. Primeiramente, em consulta aos sites oficiais dos exames, os materiais mais relevantes produzidos para os candidatos ao B2 *First* foram elaborados nos anos de 2014, 2016 e 2018. Já para os materiais do TOEFL ITP, nos anos de 2010, 2013 e 2019. Todos os materiais escolhidos para análise estão dentro dos padrões atuais dos exames. Em segundo lugar, entre os anos de 2013 e 2018, as universidades públicas do Brasil conseguiam aplicar gratuitamente o exame do TOEFL ITP para candidatos com algum vínculo acadêmico. Infelizmente, a aplicação não aconteceu mais a partir do ano de 2019 em função do corte nas verbas para esse tipo de incentivo à internacionalização e à baixa oferta de bolsas.

De qualquer forma, ainda existem oportunidades de estudo e desenvolvimento de pesquisa ao redor do mundo e os exames de proficiência continuam ocupando lugar de destaque na construção de currículo para preencher as vagas. O processo de internacionalização nas IES reduziu significativamente o passo, mas não cessou.

4.3.1 Material preparatório TOEFL ITP *Assessment Series*

O primeiro exame e material selecionados para nosso *corpus* se trata do TOEFL em sua modalidade ITP, o que significa dizer que é uma versão estritamente acadêmica do teste²¹, focada no nivelamento de um candidato para esses fins. O exame verifica as habilidades de leitura e escuta.

²¹ A versão completa do exame TOEFL se chama *Internet Based Test* (IBT) e abrange todas as habilidades (falar, ouvir, ler e escrever), mas não é a mais utilizada no meio acadêmico.

A instituição responsável pelo exame, ETS, é americana e também é responsável por diversos outros exames de língua inglesa, a citar: os exames de entrada e nivelamento em IES, como o *The College Board's SAT® Tests*; os exames de avaliação de programas, conhecidos como *K–12 Assessment Programs*, como o *National Assessment of Educational Progress (NAEP)*; os exames para licenciaturas, como o *Praxis® Assessments*; os exames para assuntos específicos, como o *Advanced Placement Program Examinations (APPE)*; e claro, os exames para avaliação e nivelamento de língua inglesa, como TOEFL® Test, TOEIC® Tests TOEFL ITP® , TOEFL Junior® Test, TOEFL Primary® Tests (ETS, 2019, n.p.).

A editora não libera provas antigas na íntegra, pois os exames são elaborados a partir de um grande *corpus* e, dessa forma, as questões e textos podem ser reutilizados, sempre garantindo que nenhuma versão seja igual a alguma já aplicada, e os materiais preparatórios são elaborados a partir desse mesmo *corpus*, conforme informação presente em um dos materiais oficiais da ETS:

Nós sabemos que trabalhar com amostras de questões é essencial para o preparo para o teste, então, todas as questões são do teste TOEFL real, retiradas de testes descontinuados. Este livro fornece centenas de questões reais do TOEFL e um DVD com quatro versões autênticas e completas de preparatório para o teste (ETS, 2018, p. 5, tradução nossa)²².

Logo, os materiais oficiais elaborados pela própria instituição garantem, para nós, uma análise efetiva e bastante próxima da situação real de exame. Os materiais que escolhemos para a análise são:

- 1) *TOEFL ITP Assessment Series*, Volume 1, da ETS, de 2010, com dois exames;
- 2) *The Official Guide to the ITP Test*, da ETS, de 2013, com dois exames completos;
- 3) *The New Official Guide to the TOEFL ITP Assessment Series*, da ETS, de 2019, com dois exames.

No próprio site oficial do exame, encontramos listas de sugestões de materiais oficiais para estudo e preparo para o teste. A partir da escolha dos livros que apresentavam simulados, foi possível processeguir para a compra, que pode ser

²² “We know that working with sample questions is essential to preparing for the test, so, all questions are from real TOEFL iBT retired tests. This book provides practice with hundreds of real TOEFL questions and has a DVD with four full-length, authentic practice tests.”

feita, inclusive, pelo próprio site ou por algumas das livrarias mais famosas brasileiras. Desse corpus, analisamos 348 exercícios da seção leitura. Todos os detalhes sobre este número e os tipos de exercícios serão discutidos no tópico da análise do material.

4.3.2 Material preparatório Cambridge: B2 *First*

O segundo exame escolhido para compor o *corpus* desta pesquisa foi o exame elaborado pela Cambridge *Assessment: B2 First*²³. Cambridge é uma instituição inglesa e é, assim como a ETS, responsável por importantes exames de avaliação de proficiência, em consonância com as diretrizes do QECR.

A instituição elabora exames para nivelamento na língua inglesa e para o público em geral, como o IELTS; alguns exemplos são: os exames para empresas aplicarem a grupos de candidatos, também para nivelamento, como o *Linguaskill*; exames específicos para professores de língua inglesa, como o *Teaching Knowledge Test* (TKT); e, finalmente, os exames elaborados para cada um dos níveis do QECR, os *Cambridge English Qualifications*, que estão subdivididos em três categorias: *Schools* (Escolas); *Higher Education* (Ensino Superior) e *Business* (Negócios).

Também não tivemos acesso, de forma íntegra, a exames já aplicados para o caso do nosso nível investigado (B2 *First*). Por isso, a análise se deu por meio dos materiais preparatórios oficiais sugeridos pela instituição. Em um deles também encontramos explicação para o fato de ser fonte confiável e fiel aos exames:

O *corpus* da *Cambridge English* é uma coleção multi-bilionária de palavras do inglês falado e escrito. Ele inclui o *corpus* do aprendiz de Cambridge, um banco de trabalhos acadêmicos único. Nossos autores estudam o *corpus* para ver como o inglês é realmente usado, e para identificar típicos erros de aprendizes. Isso significa que os materiais de Cambridge ajudam estudantes a evitarem erros, e você pode ficar confiante de que a linguagem ensinada é útil, natural e completamente atualizada. Além disso, Cambridge fornece, com isso, exames de avaliação mais significativos o que leva a resultados mais efetivos (CAMBRIDGE, 2018, p. 185, tradução nossa).²⁴

²³ Também conhecido por FCE (sigla anterior para *First Certificate in English*), que em 2015 passou a ser apenas *First* e em 2017, B2 *First*, para facilitar a identificação do nível do exame.

²⁴ “The Cambridge English Corpus is a multi-billion-word collection of written and spoken English. It includes the Cambridge Learner Corpus, a unique bank of exam candidate papers. Our authors study the Corpus to see how English is really used, and to identify typical learner mistakes. This means that

Portanto, também podemos garantir uma análise bastante próxima à realidade da prova para o caso dos exames do B2 *First*. Para esta dissertação, escolhemos os materiais sugeridos no site oficial do exame:

- 1) Cambridge *First 1*, de 2014, com quatro exames completos;
- 2) Cambridge *First 2*, de 2016, com quatro exames completos;
- 3) Cambridge *First 3*, de 2018, com quatro exames completos.

Ao todo, analisamos 360 exercícios de leitura desse exame, todos os detalhes sobre este número e os tipos de exercícios serão discutidos no tópico da análise desse material.

Ressaltamos que a aquisição desses livros foi feita da mesma maneira que do material para o exame do TOEFL: por meio de informações retiradas do site oficial do exame e de compra online.

4.4 ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE SIGNIFICAÇÃO NA SEÇÃO DE LEITURA DO EXAME TOEFL ITP

Ao longo deste tópico, apresentaremos todas as informações relacionadas à seção de leitura desse exame escolhido para compor o *corpus* desta pesquisa, bem como a análise em si, que consiste na identificação dos tipos de exercícios de leitura e nas relações de significação que são foco nesses exercícios.

4.4.1 A seção de leitura do TOEFL ITP

A seção de leitura exame do TOEFL ITP é a terceira parte do teste. Ela é composta por 5 textos diferentes, contendo entre 25 e 30 linhas. Ao total, são 50 questões de múltipla escolha (a, b, c ou d) divididas entre os textos. O candidato tem 55 minutos para a resolução dessa parte do exame, o que significava que ele tem cerca de 1 minuto e 6 segundos para cada exercício dessa seção, sem contar o tempo destinado à leitura prévia do texto, o que é pouco quando se pensa em uma atividade de interpretação textual.

Os textos da seção de leitura do exame são de diversos gêneros acadêmicos, mas variam em assunto. Abaixo, apresentamos uma tabela com o levantamento realizado dos assuntos encontrados nos materiais analisados para esta pesquisa.

Quadro 9 - Assuntos encontrados nos textos do exame TOEFL ITP, na seção de leitura de material selecionado

Surgimento/ Invenções	Astronomia	Ciências Biológicas
1 A caneta esferográfica	1 Telescópios	1 Idade das árvores
2 Primeiros passos da aviação	2 Galáxias	2 Diferentes nados de peixes
3 A história do piano	3 Marte	3 Botânica
4 Bonde como meio de transporte		4 Probabilidade de resfriados em adultos <i>versus</i> em crianças
5 Os primeiros hotéis nos EUA		5 Criação de raízes em laboratórios
6 As primeiras esculturas de madeira		6 O Pica-Pau
7 A criação da luz "neon"		7 O grau de salinidade da água do mar
8 A história do xilofone		8 Razão dos poleiros de pássaros
		9 Os Mergulhadores
		10 Criação de cheiros em laboratório
		11 Os Pinguins
História dos Estados Unidos	Literatura	Ciências Exatas
1 Conflitos Políticos	1 Impressionismo	1 Desenvolvimento de tecnologias
2 Cultura pré-histórica Anasazi	2 Sátira	2 Capacidade matemática humana
3 Desenvolvimento nas primeiras colônias nos EUA	3 Lenda	
4 Nativos da América do Norte	4 A Escritora Marianne Moore	
6 Família Peal e contribuição para a arte americana		
7 Dorothea Dix e a contribuição para o tratamento de doenças mentais		

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

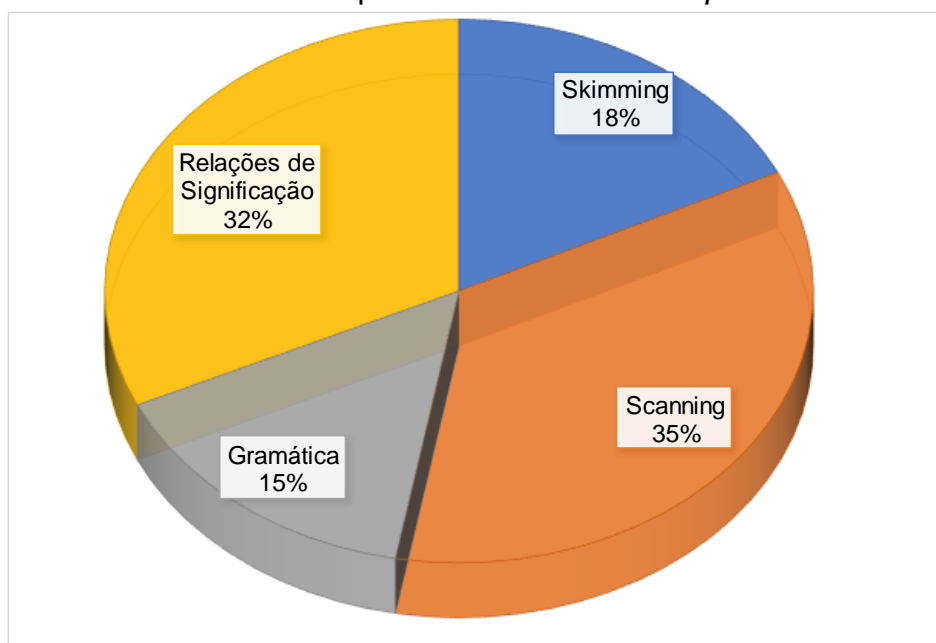
Na tabela, vemos que, dos 34 textos analisados, é possível subdividi-los em seis categorias maiores: 1) criação ou surgimentos de objetos, locais, meios de transporte, instrumentos, entre outros; 2) assuntos relacionados à astronomia; 3) assuntos relacionados às ciências biológicas; 4) personagens, locais ou datas importantes para a história dos Estados Unidos; 5) assuntos relacionados à literatura; e 6) assuntos relacionados às ciências exatas. O destaque fica para os textos relacionados às ciências biológicas, que dominou as seções de leitura nos materiais analisados.

Os textos analisados estavam divididos da seguinte forma: 10 textos provenientes dos dois exames completos do primeiro material; 12 textos

provenientes do segundo material, sendo dois exames completos, mais dois textos extras e, igualmente, 12 textos provenientes do terceiro material, sendo dois exames completos, mais dois textos extras.

Após o levantamento dos textos do exame, que nos mostraram que existe um padrão no tipo de texto – acadêmico –, seguimos a pesquisa com o olhar agora voltado para os exercícios. Analisamos os 348 exercícios distribuídos no material escolhido para *corpus* e verificamos que existem quatro categorias principais entre os tipos de exercícios: 1) *Skimming*²⁵; 2) *Scanning*;²⁶ 3) Aspectos gramaticais e 4) Relações de significação. O gráfico a seguir apresenta o resultado desta análise.

Gráfico 2 - Divisão dos tipos de exercícios no *corpus* TOEFL ITP



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O gráfico deixa claro que o tipo de exercício mais frequente no exame é o de busca por informação específica no texto, *scanning*, o que já é de se esperar em exames de proficiência. O que também observamos é a alta porcentagem de exercícios que envolvem relações de significação. Sozinha, a categoria ocupa 32%, ou seja, quase 1/3 da nota do candidato na seção de leitura depende do conhecimento em relações de significação.

²⁵ Estratégia de leitura que consiste em realizar leitura de forma rápida para o entendimento dos pontos principais de um texto, sem estudá-lo em detalhes (CAMBRIDGE, 2019, n.p.).

²⁶ Estratégia de leitura que consiste na realização de leitura rápida e objetiva. Busca por um sentido específico ou informação isolada em um texto (CAMBRIDGE, 2019, n.p.).

Demonstraremos, a seguir, alguns exemplos de cada tipo de exercício para melhor ilustrarmos de que forma procedemos com a categorização deles.

4.4.1.1 Exercícios de *Skimming*

A estratégia do *skimming* consiste no entendimento do texto por meio do contexto. Este se dá por uma leitura rápida que tem por objetivo apenas chegar à ideia geral do texto e alguns itens principais (BROWN, 2004). De acordo com Rogers (2015), alguns exemplos de exercícios desse tipo de estratégia seriam: “*What is the main idea of the passage?*” (Qual é a principal ideia do trecho?); “*What did the author meant to illustrate with this text?*” (O que o autor quis ilustrar com esse texto?); “*Which of the following can be inferred from the passage...?*” (Qual das alternativas pode ser inferida a partir do trecho...?); “*It is probable that*” (É provável que...); “*The author suggests that*” (O autor sugere que...).

Ao todo, encontramos 62 das 348 questões analisadas que atendem a esse tipo de estratégia. A citar algumas:

Quadro 10 - Exemplos de exercícios de *skimming* retirados do corpus TOEFL ITP

TOEFL ITP Volume 1 ETS, 2010	- <i>According to the passage, Impressionism is regarded historically as...? (p. 49)</i> - <i>What is image processing? (p.45)</i>
<i>The Official Guide to the ITP Test</i> ETS, 2013	- <i>What does the passage mainly discuss? (p. 83)</i> - <i>What can be inferred about gliders that were made before the nineteenth century? (p. 83)</i>
<i>The New Official Guide to the ITP Test</i> ETS, 2019	- <i>With which of the following statements would the author be LEAST likely to agree? (p.89)</i> - <i>Which of the following assumptions about humans is expressed throughout the passage? (p. 91)</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Os exercícios de *skimming* corresponderam a apenas 18% dos tipos de exercícios no material analisado, pois o nível de dificuldade para esse tipo de exercício não costuma ser muito elevado.

4.4.1.2 Exercícios de *Scanning*

O *Scanning* é uma estratégia de leitura que consiste na prática da localização de informações específicas em um texto de forma rápida e objetiva (BROWN, 2004). Esse tipo de exercício é bastante comum em exames de proficiência por simular um tipo de contato com o texto bastante comum no uso da língua, mas, também se dá devido ao tempo de prova limitado que exige dos candidatos agilidade nas respostas.

De acordo com Rogers (2015), perguntas que ilustram esse tipo de exercício são: “*In what line does the author mention...?*” (Em que linha o autor menciona...?); “*Where in the passage does the author...?*” (Onde no trecho o autor...?); “*A description of... can be found in...(line)*”; (Uma descrição de... pode ser encontrada em... (linha); “*Where in the passage does the author stress that...?*” (Onde no trecho o autor salienta que...?); “*In what paragraph can we see that...?*” (Em qual parágrafo podemos ver que...?).

Na seção de leitura do exame encontramos diversas perguntas que atendem a esse tipo de estratégia. Ao todo, 122 das 348 questões apresentavam essa característica. A citar algumas:

Quadro 11 - Exemplos de exercício de *scanning* retirados do *corpus* TOEFL ITP

TOEFL ITP Volume 1 ETS, 2010	- <i>According to the passage, why has general knowledge of botany declined? (p. 91)</i> - <i>The passage suggests that a major advantage of the internal-combustion engine was its...? (p. 41)</i>
<i>The Official Guide to the ITP Test</i> ETS, 2013	- <i>What did farmers in the Southwest do when a crop failed? (p.83)</i> - <i>The author implies that most small children believe that the quantity of water changes when transferred to a container of a different...? (p.89)</i>
<i>The New Official Guide to the ITP Test</i> ETS, 2019	- <i>The author identifies all of the following as contributors to the “social revolution” of the 1920’s EXCETP...? (p. 42)</i> - <i>What did the group of impressionist artists do in 1874? (p.48)</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Vale ressaltar que o quadro apresentado mostra exemplos apenas das questões referentes a *scanning*, porém no exercício o candidato vê a pergunta e as alternativas, ou seja, o exame é de múltipla escolha. No entanto, para esse momento, interessa-nos o tipo de questões apresentadas aos candidatos, para, por

meio das insígnias, realizarmos o levantamento e a análise de quais são os tipos de exercícios presentes nos exames. Apenas mais adiante observaremos as questões e as alternativas juntamente, para a análise das relações de significação.

4.4.1.3 Exercícios de aspectos gramaticais

Os casos de exercícios de aspecto gramatical que observamos nos exames analisados são voltados para referência e uso de pronomes. A seguir, apresentamos alguns exercícios dessa categoria:

Quadro 12 - Exemplos de exercícios de gramática retirados do corpus TOEFL ITP

TOEFL ITP Volume 1 ETS, 2010	- The word "it" in line 13 refers to...? (p. 83) - The word "themselves" in line 22 refers to...? (p. 79)
<i>The Official Guide to the ITP Test</i> ETS, 2013	- In line 5, the phrase "this tradition" refers to...? (p. 34) - The word "that" in line 4 refers to...? (p. 91)
<i>The New Official Guide to the ITP Test</i> ETS, 2019	- The word "ones" in line 16 refers to...? (p.123) - In line 15, what was the author's purpose in mentioning "a rose, an apple, or an orchid"? (p. 91)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No caso desse tipo de exercício, encontramos 53 entre os 348 analisados. Portanto, referência gramatical representa 15% dos exercícios da seção de leitura.

4.4.1.4 Exercícios de relações de significação

Finalmente, a segunda maior ocorrência de exercícios nos exames são as relações de significação. Conforme discutido no capítulo teórico, elas são as relações que as palavras (ou lexias) podem ter entre si. Alguns exemplos dos exercícios que encontramos e que se encaixam nessa categoria estão no quadro 13:

Quadro 13 - Exemplos de exercícios de relação de significação retirados do *corpus TOEFL ITP*

TOEFL ITP Volume 1 ETS, 2010	- The word “expire” in line 8 is closest in meaning to...? (p. 37) - The word “rapidly” in line 12 could be replaced by...? (p. 53)
<i>The Official Guide to the ITP Test</i> ETS, 2013	- The word “boom” in line 5 is closest in meaning to...? (p. 77) - The word “host” in line 17 is closest in meaning to...? (p. 77)
<i>The New Official Guide to the ITP Test</i> ETS, 2019	- The phrase “called for” in line 10, is closest in meaning to...? (p. 107) - The word “solve” in line 7, is closest in meaning to...? (p. 83)

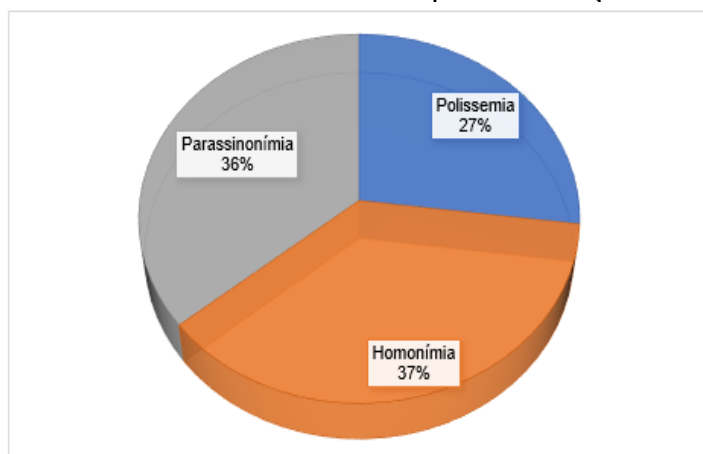
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Esse tipo de exercício divide o *ranking* com os exercícios de *scanning*. Dos 348 exercícios analisados, 111 se apresentam da forma como os colocados no quadro. Essa categoria equivale a 32% dos exercícios do exame nos materiais selecionados.

4.4.2 Resultado da análise das relações de significação no TOEFL

A fase final da pesquisa com o material do TOEFL ITP consistiu em analisar os exercícios de relação de significação para identificarmos quais eram as mais recorrentes e, assim, poder contribuir para o preparo dos candidatos ao exame. O gráfico a seguir apresenta o resultado dessa parte da pesquisa:

Gráfico 3 - Recorrência dos tipos de relações de significação no corpus TOEFL ITP



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Com as informações dispostas no gráfico, observamos que existe um equilíbrio entre os três tipos diferentes de relações de significação encontrados: parassinonímia, polissemia e homonímia. Esse resultado confirma nossa pré-análise, no sentido de que o teste prioriza esses três tipos específicos de relações entre palavras. Logo, é relevante o trabalho com essas categorias antes do candidato realizar o exame do TOEFL ITP.

Para demonstrar como chegamos a esse resultado, explicaremos de que forma cada um dos exercícios foi analisado. Primeiramente, a ferramenta fundamental na decisão de categorizar os exercícios em parassinonímia, polissemia ou homonímia foi o dicionário online de Cambridge. Com acesso gratuito, o dicionário

[...] é baseado na pesquisa original do único Cambridge English Corpus, e inclui todas as palavras em níveis de QECR A1 – C2 no Perfil do vocabulário de inglês. É ideal para quem se prepara para o nível avançado dos exames Cambridge ou IELTS ou precisa de consultas completas (CAMBRIDGE, 2019, n.p.).

Sendo assim, temos a nosso dispor um dicionário atual, bem-conceituado e completo. A microestrutura do dicionário online está organizada da seguinte maneira:

Figura 6 - Microestrutura do dicionário online de Cambridge

word

noun

UK  /wɜːd/ US  /wɜːd/

word noun (LANGUAGE UNIT)

A1 [C]

a single unit of language that has meaning and can be spoken or written:

- Your essay should be no more than two thousand words long.
- Some words are more difficult to spell than others.
- What's the word **for** bikini in French?
- It's sometimes difficult to **find** exactly **the right** word to express what you want to say.

word noun (TALKING)

B2 [S]

a short discussion or statement:

- The manager wants **a** word.
- Could I **have a** word (**with** you) about the sales figures?
- Could you **have a** **quiet** word with Mike (= gently explain to him) about the problem?

Fonte: Cambridge (2019, n.p.).

Com base na figura, podemos entender que, primeiramente, apresenta-se a palavra de entrada, em seguida, sua categoria gramatical, as pronúncias e, então, os sentidos. Quando se trata de um caso de homonímia, haverá mais que uma nova entrada, marcado pela cor roxa e pela área de uso entre parênteses, mostrando assim, que a palavra tem duas ou mais possibilidades de uso em situações diferentes. Quando a palavra não apresenta essas novas entradas, mas apenas outras acepções, em mesma cor (azul) uma após a outra, temos um caso de polissemia, no qual há diferentes acepções de uma mesma palavra, que estão ligadas por um núcleo sêmico comum.

Existem casos, não raros, em que uma mesma palavra apresenta homonímia e polissemia. Todavia, para esta pesquisa, o que valerá é a relação foco do exercício, conforme veremos nos exemplos.

Vamos analisar o caso de uma questão com homonímia. Para o trecho: “*For the first time, average citizens were buying cars, radios, refrigerators, and a host of other new consumer products*” (ETS, 2014, p. 76, grifo nosso)²⁷ o exercício problematizou a lexia “*host*”. Vejamos a questão e as alternativas: “*The word ‘host’ in line 17 is closest in meaning to:*” “*a) entertainer*” (animador/apresentador); “*b) representative sample*” (exemplo de representação); “*c) business investment*” (investimento de negócios); “*d) large number*” (grande número).

Em consulta ao dicionário, temos:

Host noun (PERSON WITH GUESTS) B2 (C). Someone who has guests: we thanked our hosts for a very enjoyable evening.

Host noun (ON TELEVISION) B2 (C), a person who introduces guests and performers, especially on television or radio: our host for tonight’s show is Jimmy Fallon.

Host noun (FOR AN EVENT) (C), a place or organization that provides the space and other necessary things for a special event: Japan is playing host to the next international conference.

Host noun (ANIMAL/PLANT) (C), a plant or animal that another plant or animal lives on as a parasite.

Host noun (A LOT) C1 a large number of something.

Host noun (CHURCH) the host, the holy bread that is eaten as Communion.

Host noun (INTERNET) (C), a company that hosts a website on the internet.

Host verb (T) (EVENT) C1, to provide the space and other things necessary for a special event: which country is hosting the next Olympic Games? (CAMBRIDGE, 2019, n.p)

²⁷ “Pela primeira vez, cidadãos de classe média estavam comprando carros, rádios, geladeiras, e um monte de outros novos produtos”.

O item *host*²⁸ é um caso de homonímia por possuir diversas entradas em situações diferentes e não conectadas por um núcleo sêmico comum. Dentre as possibilidades do uso dessa lexia, observamos que duas opções constam nas alternativas, vejamos: alternativa a) “*entertainer*” e a segunda acepção do termo: “*on television*” e também, alternativa d) “*large number*”, com a quinta acepção do termo: “*a lot*”.

Duas opções possíveis, mas com usos completamente diferentes. Em função da falta de tempo, a tendência dos candidatos é assinalar a opção que primeiro associa com o termo. Nesse caso, se observarmos nos dados que o dicionário nos apresenta, veremos que, em geral, primeiro o aprendiz verá *host* no sentido de “apresentador de televisão”, que é nível B2 e só depois no sentido de “grande quantidade”, nível C1.

Sendo assim, uma grande porcentagem dos candidatos assinalaria a alternativa “a”, mesmo ela não se encaixando muito bem no contexto do exercício, quando, na verdade, a alternativa correta seria a opção “d” (uma grande quantia). O conhecimento de homonímias faz com que o candidato esteja mais atento a palavras que serão usadas em contexto completamente diferentes e que nem sempre sua acepção mais popular será a alternativa correta. Em todo o material analisado, encontramos outros 57 exercícios que seguem a linha desse exemplo.

Agora, veremos um exemplo de análise de polissemia. Para o trecho: “*Of course, the truth is not so simple. In the twentieth century, the work of cognitive psychologists illuminated the subtle forms of daily learning on which intellectual progress depends*” (ETS, 2019, p. 88, grifo nosso)²⁹, foram apresentados a questão e as alternativas: “*The word ‘illuminated’ in line 11 is closest in meaning to:*” “a) *illustrated*” (ilustrado); “b) *accepted*” (aceito); “c) *clarified*” (esclarecido); “d) *lighted*” (iluminado); (ETS, 2019, p. 89).

Em consulta ao dicionário, encontramos que a lexia “*illuminate*” é um caso de polissemia.

illuminate verb [T] formal 1. to light something and make it brighter: *The streets were illuminated with strings of coloured lights.* 2. To

²⁸ Destacamos que nem todos os termos serão traduzidos ao longo das discussões das análises pois, em alguns casos, a tradução dos mesmos ocasiona confusão e descaracteriza o exercício ou o ponto que tentamos provar naquele momento.

²⁹ “Claro, a verdade não é tão simples. No século dezenove, o trabalho dos psicólogos cognitivistas iluminou as formas sutis de aprendizagem diária das quais o progresso intelectual depende.”

explain and show more clearly something that is difficult to understand: an article which illuminates the issues at stake (CAMBRIDGE, 2019, n.p.)

Com apenas uma entrada, mas com duas acepções diferentes, relacionadas pelo núcleo sêmico comum de “clarear” – uma mais concreta, referindo-se à luz, e a outra mais figurada, referindo-se a esclarecer um assunto. Novamente, as alternativas apresentam duas alternativas que poderiam estar corretas para as possibilidades de uso da palavra e os candidatos, se não estiverem cientes do contexto, serão mais propensos a assinalar a alternativa que mais é conhecida, nesse caso, opção “d” *lighted*. No entanto, a alternativa correta para essa questão seria “c” *clarified* – a segunda acepção para a lexia *illuminate*. Casos como esse se repetiram outras 23 vezes em todo o material analisado nesta dissertação.

Por fim, veremos um exemplo do *corpus* de análise de parassinonímia. Para o trecho: “*Soldiers rarely hold the ideals that movies attribute to them, nor do ordinary citizens devote their lives to unselfish service of humanity*” (ETS, 2019, p. 130, grifo nosso),³⁰ foi apresentada a questão: “*The word ‘devote’ in line 25 is closest in meaning to:”* “a) *distinguish*” (distinguir);”b) *feel affection*” (afetuar-se); “c) *prefer* (preferir);” “d) *dedicate*” (dedicar-se).

Em consulta ao dicionário, notamos que o verbo “*devote*” possui apenas uma definição, uma entrada e uma acepção. Dessa forma, precisamos buscar nas alternativas algo que possa ser usado em vez desse verbo, sem alterar o contexto do trecho.

Devote verb ~sth/sb to sth/sb. To give your time or effort completely to something you believe in or to a person or to use a particular amount of time or energy doing something: He devoted his life to serving his family, friends, and neighbors (CAMBRIDGE, 2019, n.p.).

Trata-se de um caso de parassinonímia, pois o candidato se depara com apenas uma alternativa que poderia substituir a lexia *devote* sem causar confusão no sentido do texto. Para o caso dessa questão, a alternativa mais apropriada seria a letra “d”, “devotar” ou “dedicar” a vida ao serviço comunitário. Nesse caso, a semelhança da palavra com a língua portuguesa também auxilia na resolução da

³⁰ “Soldados raramente acreditam no ideal de que filmes os representam, nem cidadãos comuns dedicam suas vidas ao serviço comunitário altruísta.”

questão, mas isso não é regra. Ao longo da análise do material, encontramos outros 28 exercícios que se enquadram nesse caso de parassinonímia.

Os resultados da análise com exercícios de relações de significação na seção de leitura do exame TOEFL ITP nos revelaram três relações que estão distribuídas de forma equilibrada ao longo do exame.

É importante ressaltar, antes de concluirmos o tópico, que encontramos três casos de *phrasal verbs* e *collocations*³¹, todos casos de parassinonímia, nos quais, nas alternativas, os candidatos precisariam encontrar um outro termo que pudesse substituir o item sem causar mudança de sentido no texto. Optamos por não colocar esses casos em categoria separada nesse exame pela baixa representatividade e frequência – apenas três em 348 exercícios analisados. No entanto, esse cenário muda para a análise dos exames do B2 *First*. Por essa razão, adiante teremos uma categoria de exercícios específica para esses casos.

4.5 ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE SIGNIFICAÇÃO EM SEÇÃO DE LEITURA DO EXAME B2 *First*

Assim como para o exame do TOEFL, ao longo deste tópico, apresentaremos todas as informações relacionadas a seção de leitura do exame B2 *First*, bem como a análise em si, que consiste na categorização dos tipos de exercícios de leitura e nas relações de significação encontradas nesses exercícios.

4.5.1 A seção de leitura do B2 *First*

A seção leitura desse exame apresenta quatro textos que variam entre 30 e 60 linhas de extensão. Ao longo desses textos, estão distribuídas 30 questões que podem ser de múltipla escolha ou de relacionar.

³¹ *Phrasal verb* é um verbo que consiste de duas ou três palavras. A primeira palavra é um verbo e a segunda/terceira é uma partícula. A partícula é um advérbio ou uma preposição. Um aspecto importante dos *phrasal verbs* é que eles são tipicamente idiomáticos. Portanto, o significado total de um *phrasal verb* não pode ser compreendido juntando-se simplesmente os significados de suas partes individuais (LONGMAN, 2000, p.11). Já, as *Collocations* são um agrupamento familiar de palavras que são sempre utilizadas juntas em razão de seu uso habitual e, assim, criando o mesmo significado. Suponhamos que, quando dizemos “chuva forte” em vez de “chuva grande”, ela transmite o significado de que está chovendo muito (RICHMOND, 2019, n.p.).

Os exercícios de leitura estão juntos – em mesma seção – com exercícios de uso da língua, mais voltados para questões gramaticais, que correspondem a outras três partes da seção. Ao todo, o candidato precisa responder 52 questões em uma hora e trinta minutos de prova, tendo cerca de 1 minuto e 7 segundos para a resolução de cada exercício, sem levar em consideração o tempo para leitura prévia do texto. Este tempo é praticamente o mesmo que o observado no caso do exame do TOEFL ITP – 1 minuto e 6 segundos por questão.

A primeira etapa da análise do *corpus* foi observar que tipos de textos os exames apresentam e quais os principais assuntos. Diferentemente do exame TOEFL, o B2 *First* apresenta variedade de tipos de textos. Na análise do material selecionado, encontramos textos dissertativos argumentativos, reportagens, relatos, textos literários, informativos e entrevistas.

Ao todo, analisamos 48 textos e na tabela a seguir procuramos ilustrar os assuntos abordados nos diferentes tipos de textos.

Quadro 14 - Assuntos encontrados nos textos do exame B2 First, na seção de leitura

Ciência e Tecnologia	Esportes/Entretenimento	Ciências Biológicas
1 A importância de brincar	1 Documentários	1 Ilhas
2 A memória	2 Televisão	2 Alimentação e dieta
3 A indústria de videogames	3 Culinária	3 Nadando com peixe-boi
4 A importância do exercício	4 Boxe feminino	4 O meio ambiente
5 A importância do amigo imaginário na infância	5 Destinos de viagens	5 <i>Icebergs</i>
	6 <i>Slacklining</i>	6 Trabalhar com animais
	7 Salto triplo	7 Baleias
		8 Poluição sonora
História	Educação e Trabalho	Variados
1 Pequenas vilas	1 O papel das Universidades	1 Uso de dicionários
2 Personagens importantes	2 Morar no exterior	2 Trabalhos voluntários
3 Surgimento do chá	3 Programas de Interface	3 Carreiras e profissões
4 Surgimento dos Selos		4 Como dar conselhos
5 As primeiras cavernas		5 Publicidade e propaganda
6 A idade da pedra		

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

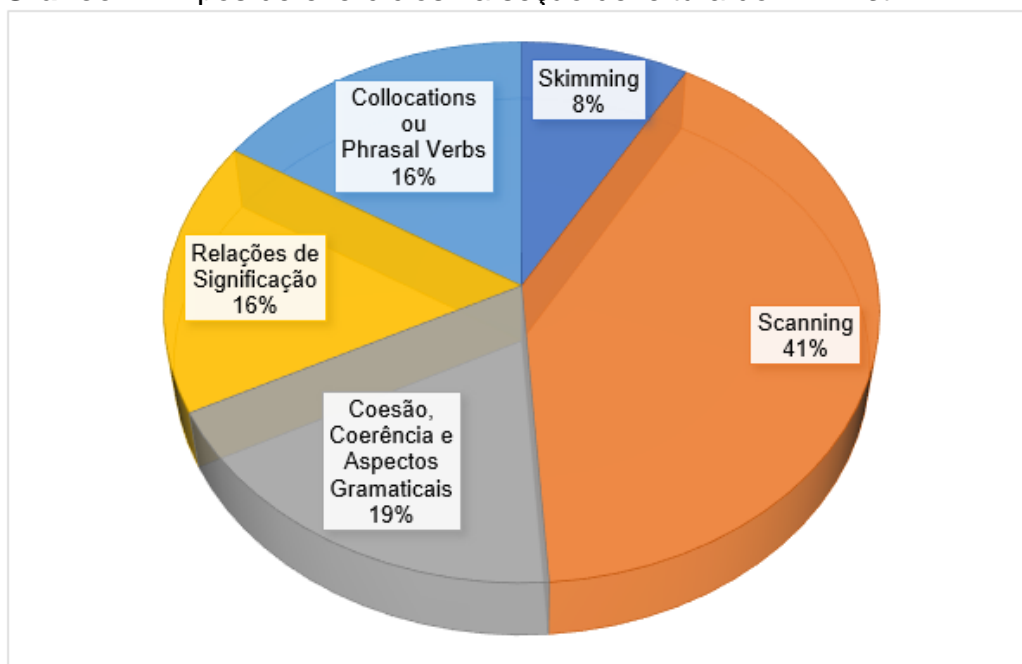
Para facilitar, agrupamos os assuntos em seis grandes tópicos. Notamos que, em comparação com os textos do exame TOEFL ITP, os do B2 *First* abrangem

tópicos mais fáceis e relacionados ao cotidiano, o que também é consequência do uso de gêneros variados.

Os textos analisados estavam divididos nos três materiais selecionados para o *corpus*. Cada livro apresenta quatro exames completos e cada exame quatro textos. Portanto, cada material analisado gerou 16 textos e, no total 48 textos.

Prosseguindo com a análise, a próxima etapa consistiu no levantamento dos tipos de exercícios presentes no exame em questão. Para esse exame, encontramos maior variedade nos tipos de exercícios e chegamos a cinco categorias: 1) *Skimming*; 2) *Scanning*; 3) Coesão, Coerência e Aspectos Gramaticais; 4) Relações de Significação e 5) *Collocations ou Phrasal Verbs*. O gráfico a seguir, mostra como esses tipos de exercícios apareceram nos materiais.

Gráfico 4 - Tipos de exercícios na seção de leitura do B2 *First*



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Observando o gráfico, verificamos que, no caso do exame B2 de Cambridge, não existe um equilíbrio entre os tipos de exercícios. Quase metade da seção de leitura é baseada em questões que envolvem localização de informação específica no texto. As relações de significação ficam em terceiro lugar, juntamente com os exercícios que envolvem *collocations* ou *phrasal verbs*. Ainda assim, as relações de significação não ficam em último lugar nos tipos de exercícios e continuam

representando uma fatia expressiva do exame. No próximo tópico, veremos exemplos de como procedemos com as categorizações dos exercícios.

4.5.1.1 Tipos de exercícios

Feita a análise dos tipos de exercício do exame B2 *First*, apresentaremos agora os quadros com exemplos dos exercícios de cada categoria. Reafirmamos que, nesse momento, nosso foco está no tipo de exercício, e, por isso, traremos apenas o enunciado³² das questões para ilustrar os dados dessa parte na análise.

4.5.1.2 Exercícios de *Skimming*

Os exercícios que tinham por objetivo solicitar o entendimento geral do texto ou de algum parágrafo, do que o autor quis dizer em determinado momento ou da ideia geral de algum personagem foram classificados como exercícios de *skimming*.

Quadro 15 - Exemplos de exercícios de *skimming* no corpus B2 *First*

Material	Exemplo
1. Cambridge First 1 2014	- <i>What is the writer emphasizing in the text? (p. 15)</i> - <i>What is Brendel doing in the final paragraph? (p. 15)</i>
2. Cambridge First 2 2016	- <i>From the text as a whole, we find out that... (p.65)</i> - <i>In the final paragraph, we learn that... (p.83)</i>
3. Cambridge First 3 2018	- <i>What is suggested about the start of the race? (p.59)</i> - <i>What do we find out about Alistair in the fifth paragraph? (p.59)</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Dos 360 exercícios analisados, 30 deles se encaixavam nessa categoria, correspondendo, assim, à 8% de todo o resultado. Em todos os materiais selecionados encontramos esse tipo de exercício, o que nos leva a afirmar de que se trata de um tipo de exercício padrão presente nesse exame.

³² Com exceção dos casos dos exercícios da primeira parte do exame, em que é fornecido um texto com lacunas e nas opções os candidatos precisam assinalar aquela que dá sentido ao texto. Por essa razão, apresentaremos a frase com a lacuna e as alternativas, pois elas definem o exercício.

4.5.1.3. Exercícios de *scanning*

Os exercícios de *scanning* foram selecionados pela característica de solicitar que o candidato encontre alguma informação específica no texto.

Quadro 16 - Exemplos de exercícios de *Scanning* do corpus B2 *First*

1. Cambridge First 1 2014	- Which graduate initially rejected something she was told? (p. 18) - Which athlete uses cooking as a way to relax? (p. 20)
2. Cambridge First 2 2016	- What does the writer mean by "came into his own" in line 14? (p.59) - What does Chloe say about her trip to Japan? (p. 11)
3. Cambridge First 3 2018	- How does Cal describe her situation after a week? (p.81) - Which person used materials that they recycled? (p. 18)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Esse tipo de questão se repetiu 146 vezes nos 360 exercícios analisados, correspondendo à 41% dos exercícios da seção de leitura. Essa porcentagem bastante alta mostra a preferência por esse tipo de exercício para o caso dos exames B2 *First* e aponta uma importante habilidade que, se praticada antes do exame, pode ajudar significativamente no resultado final.

4.5.1.4 Exercícios de coesão, coerência e aspectos gramaticais

Anteriormente, na análise dos exames TOEFL ITP, os exercícios encontrados correspondiam apenas a aspectos gramaticais em geral. No entanto, nesse segundo exame analisado, percebemos que uma parcela dos exercícios é dedicada exclusivamente para questões de coesão e coerência. Como é o caso da parte 6 do exame, que consiste em reintroduzir trechos do texto que foram previamente removidos. Dessa forma, o candidato devolver os trechos nos lugares corretos do texto, o que se dá, principalmente, pela coesão e coerência entre parágrafos e os trechos.

Quadro 17 - Exemplos de exercícios de coesão, coerência e aspectos gramaticais do *corpus B2 First*

1. Cambridge First 1 2014	- What does "which" refer to in line 75? (p.36) - What does "that" refer to in line 32? (p. 81)
2. Cambridge First 2 2016	- The word "it" in line 15 refers to? (p. 34) -When Lyn says "I'll do it" in line 8, she's talking about...? (p.54)
3. Cambridge First 3 2018	- What does "honing" in line 62 tell us about the recipes? (p15) -What does "that" refer to in line 68? (p.15)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Os exercícios de coesão, coerência e aspectos gramaticais somaram 67 dos 360 analisados, correspondendo à 19% da seção de leitura dos exames selecionados para análise.

4.5.1.5 Exercícios de relações de significação

Os exercícios para esta categoria foram selecionados a partir do momento em que o foco principal da questão fosse a escolha por uma palavra em relação ao contexto do texto, bem como aqueles exercícios em que as palavras, nas alternativas, poderiam estabelecer algum tipo de relação entre si e entre o significado/contexto da frase ou trecho do texto.

Quadro 18 - Exemplos de exercícios de relações de significação do *corpus B2 First*

1. Cambridge First 1 2014	- What does "overlooked" mean in line 54? (p. 81) - To see how (3)___ the word is used. a)totally b)widely c)fully d)vastly (p.52)
2. Cambridge First 2 2016	- The (2)___ is to try to walk... a)aim b)target c)plan d)schedule (p.67) -Life is (3) ___ of coincidences. a)heavy b)rich c)full d)crowded (p.103)
3. Cambridge First 3 2018	- What does "Bermused" mean in line 51? (p. 59) - What does "Harried" mean in line 51? (p. 81)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Encontramos 59 casos desse tipo de exercício em todos os 360 analisados, chegando a 16% do total de exercícios na seção de leitura. Se analisarmos que quase a metade do exame foca em exercícios de informações específicas (*scanning* - 41%), a porcentagem das relações de significação corresponde a um número significativo dentro da porcentagem restante dos tipos de exercícios que estão presentes no exame.

4.5.1.6 Exercícios de *collocations* e *phrasal verbs*

No exame do B2 *First*, encontramos uma parcela significativa de exercícios que, à primeira vista, pareciam ser estritos de relação de significação, mas, quando analisados, tratavam-se de *collocations* ou de *phrasal verbs*. Isto se dá pela inflexibilidade da análise das alternativas, pois a escolha pela opção correta ocorre pelo conhecimento do uso de certas palavras de forma conjunta. A seguir, alguns exemplos para exemplificar essa constatação:

Quadro 19 - Exemplos de exercícios de *collocations* ou *phrasal verbs* do *corpus* B2 *first*

1. Cambridge First 1 2014	- Most questions caused (1) _____. a)puzzle b)trouble c)obstacle d)barrier (p.30) - A wide (8) ____ of cultures. a)difference b)arrangement c) variety d)order (p.31)
2. Cambridge First 2 2016	- For his own personal (6) _____. a)application b)use c)employment d)practice (p.9) - Put it in small bags to (4) ____ as samples to potential customers. a) put in b)give up c) hand out d)make over
3. Cambridge First 3 2018	- The Gesture Interface has (2) up with a way... a)come b)thought c)found d)done) (p.49) - She was lucky to (5) across some silk. a)fall b)come c)happen d)run (p.85)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Deixamos em negrito os casos de *collocations* e *phrasal verbs* para facilitar o entendimento. Vamos a um exemplo de *collocation*: no primeiro caso, a única opção possível seria a alternativa “b” *trouble*, pois a frase “most questions caused...” (a maioria das questões causaram...) apresentou as alternativas: “a) *puzzle*” (enigma/confusão); “b) *trouble*” (problema) “c) *obstacle*” (obstáculo) e “d) *barrier*”

(barreira). Dentre as alternativas, temos a *collocation* “*caused trouble*” que em português seria “causar problemas” ou “causar confusão”.

Vamos agora a um exemplo de *phrasal verb*. No caso do terceiro livro analisado, temos a questão “*The Gesture Interface has (2) _____ up with a way...*” (a interface do gesto tem _____ uma forma...) e apresenta as alternativas “a)come” “b)thought” “c)found” “d)done”³³. A única possível alternativa correta para o contexto desta questão seria a letra “a” *come*, pois, em conjunto com o restante da questão “*up with*” forma o *phrasal verb* “*to come up with*” que significa “criar”, “desenvolver” ou “apresentar”.

Exercícios como esses representam aproximadamente 16% (58 dos 360 itens analisados) da seção de leitura, estando empatados, em frequência, com os exercícios de relação de significação, e, portanto, provando ser necessário o estudo prévio desse tipo de exercício antes do exame.

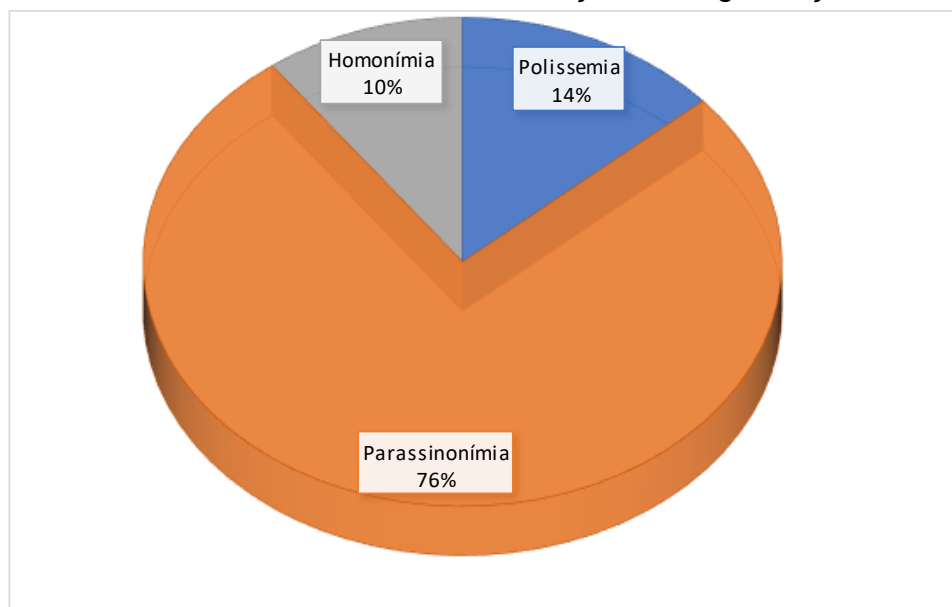
Em geral, podemos observar que a estrutura da maioria dos exercícios é bastante similar ao exame do TOEFL ITP. Contudo, o volume de exercícios de *scanning* se mostra muito maior. Além disso, temos os exercícios dedicados às *collocations* ou aos *phrasal verbs* que praticamente não aparecem no outro exame.

A seguir, apresentaremos os resultados da análise dos casos de relações de significação do exame B2 *First*.

4.5.2 Resultado da análise das relações de significação no B2 *First*

A fase final da pesquisa com o material do B2 *First* consistiu em analisar os exercícios de relação de significação para identificarmos quais são as mais recorrentes e, da mesma forma que o exame analisado anteriormente, poder contribuir para o preparo dos candidatos. O gráfico a seguir apresenta o resultado dessa parte da pesquisa:

³³ As alternativas não foram traduzidas para não causar confusão na explicação do exercício. Se tratando de *phrasal verbs*, a tradução individual das partículas não faz sentido e não contribui para as explicações dos significados dos termos.

Gráfico 5 - Resultado da análise de relações de significação B2 First

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O resultado expressivo da análise das relações de significação no exame da universidade de Cambridge revela que o estudo prévio de parassinonímias pode ser ferramenta fundamental para a resolução de parte dos exercícios do exame.

Para finalizar essa análise, resta-nos ainda apresentar alguns exemplos dessas relações de significação em nosso *corpus*. Primeiramente, vamos analisar um exercício que envolva polissemia. No trecho “*They are promoting the efficient maintenance of existing housing and stimulating the construction of new housing*”³⁴ (CAMBRIDGE, 2015, p. 45, grifo nosso), o exercício problematiza o uso da lexia “*stimulating*”. O candidato precisa escolher entre as opções “a) *experimenting*” (experimentar); “b) *identifying*” (identificar); “c) *estimating*” (estimar) e “d) *encouraging*” (encorajar), aquela que mais se aproxima da palavra em questão.

Em consulta ao dicionário, vemos “*stimulate*” se apresenta como polissemia, com diferentes acepções em uma única entrada, possuindo assim, traço sêmico em comum, mas, podendo ser usada em contextos diferentes:

³⁴ “Eles estão promovendo a manutenção eficiente de moradias já existentes e estimulando a construção de novas moradias.”.

Stimulate verb B2 [T]. 1. to encourage something to grow, develop, or become active: *The government plans to cut taxes in order to stimulate the economy.* 2. B2 [I or T] to make someone excited and interested about something: *The show was intended to stimulate and amuse.* 3. [+ obj + to infinitive] *Good teachers should ask questions that stimulate students to think.* 4. [T] BIOLOGY - specialized. to cause part of the body to operate: *The drugs stimulate the damaged tissue into repairing itself* (CAMBRIDGE, 2019, n.p).

Logo, para a resolução desse exercício, a única acepção que está em consonância com o contexto do texto é a opção “d” *encouraging*. Para acertar essa questão, o candidato precisaria conhecer essa palavra. Nesse caso em específico, o fato de a lexia ser um cognato pode ajudar na resolução do exercício. Encontramos apenas outros sete exemplos de polissemia no material analisado para o exame B2.

Dando sequência, apresentaremos agora um exemplo de um caso de homonímia. Para o trecho: “*This is often overlooked, but in order to get ahead in games you need to network*”³⁵ (CAMBRIDGE, 2015, p. 79, grifo nosso), foi apresentada a questão e as alternativas: “*What does “overlooked” mean in line 54?*” “a) *not considered*” (não considerada); “b) *understood*” (entendida); “c) *not used*” (não utilizada); “d) *required*” (requerida).

Pelo dicionário, percebemos que o item “*overlook*” se trata de uma homonímia, pois possui três entradas diferentes, indicando que não há núcleo sêmico comum.

Overlook verb [T] (VIEW) B2 to provide a view of, especially from above: *Our hotel room overlooked the harbour.*

Overlook verb [T] (NOT NOTICE) C2 to fail to notice or consider something or someone: *I think there is one key fact that you have overlooked.*

Overlook verb [T] (FORGIVE) to forgive or pretend not to notice something: *I'm prepared to overlook his behaviour this time* (CAMBRIDGE, 2019, n.p.).

Para a resolução desse exercício, a acepção que mais se aproxima do ideal para o contexto do texto é a letra “a) *not considered*”. Embora, as alternativas “b” e “c” também se aproximem das outras acepções possíveis para a lexia “*overlook*”. Encontramos apenas outros 6 exemplos de homonímia ao longo da análise desse

³⁵ “Isto é frequentemente subestimado, mas para prosseguir nos jogos, você precisa criar uma rede de contatos.”.

material, o que nos aponta para a baixa frequência desse tipo de relação de significação nos exames do B2 *First*.

Para finalizar, vejamos um exemplo do tipo de relação de significação que é mais recorrente no exame de Cambridge: parassinonímia. Em geral, o modelo de exercício com essa relação de significação é muito similar ao que apresentamos e analisamos na seção de leitura do TOEFL ITP. Porém, alguns exercícios se apresentaram com polissemia de forma diferenciada e será esse nosso próximo exemplo.

Vamos observar o trecho: “*Today, billions of (8) ____ paper bags of tea are sold annually worldwide*”³⁶ (CAMBRIDGE, 2019, p. 30). As opções para o preenchimento dessa lacuna foram: “*a) distinct*” (distinto); “*b) particular*” (particular); “*c) specific*” (específico) “*d) individual*” (individual). Gramaticalmente, qualquer uma das alternativas estariam corretas pois são todos adjetivos. Logo, neste caso, o contexto é peça chave para que a alternativa correta seja escolhida.

Justificando tamanha similaridade entre as alternativas, quando cruzamos definições das alternativas, descobrimos que são parassinonímias, ou seja, podem ser usadas em mesmas situações sem causar alterações no sentido texto, o que dificulta ainda mais a resolução desse exercício em questão. Vamos brevemente apresentar como esses itens se encontram no dicionário:

Quadro 20 - Relação de Parassinonímia entre as alternativas

	Distinct adjective	Particular adjective	Specific adjective	Individual adjective
Sentido 1 (CAMBRIDGE, 2019, n.p)	Noticeable - clearly noticeable.	Special – or this and not other	Particular – relating to one thing and not others	Single – a single person or thing
Sentido 2 (CAMBRIDGE, 2019, n.p)	Different – clearly separate and different	Not easily satisfied	Exact – clear and exact	Different – a person who thinks or behaves in their own way.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Se observarmos as relações estabelecidas entre as alternativas “*distinct*” e “*individual*”, e entre “*particular*” e “*specific*”, veremos que elas poderiam facilmente substituir umas pelas outras sem grandes problemas, e, por isso, são parassinonímias. O alto nível de relação de semelhança entre essas palavras pode

³⁶ “Hoje, bilhões de saquinhos de chá de papel (8) ____ são vendidos anualmente ao redor do mundo.”.

induzir o candidato a acreditar que o sentido que se quer ser atribuído ao texto é o de “saquinhos de chá diferenciados, únicos”, quando na realidade, a alternativa correta dá o sentido “único, unidade” e por isso, a resposta correta seria a alternativa “d” *individual*.

Nos chamou a atenção o alto número de questões que seguem esse exemplo nos exames do B2 *First*. O grau de complexidade fica elevado quando as relações de significação se estabelecem entre as alternativas também, e não apenas entre um termo do texto e as alternativas. Dos 45 casos de parassinonímias encontrados ao longo da análise, 22 deles aparecem dessa forma como exemplificamos acima. Assim, fica evidente a relevância no trabalho com as parassinonímias durante a preparação para o exame de Cambridge B2 *First*.

Tendo concluído a análise, no próximo tópico, nas considerações finais, repassaremos os pontos principais dessa pesquisa e os resultados mais relevantes da análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço da ciência em todas as áreas é resultado do trabalho diário e minucioso de milhares de pesquisadores ao redor de todo o globo. Obviamente, por questões de nível de desenvolvimento, essas pesquisas estão mais concentradas em algumas economias do que em outras.

Nesse contexto, as universidades desempenham papel fundamental para o desenvolvimento tecnológico e econômico, pois são elas as principais responsáveis pelo financiamento e acompanhamento dessas pesquisas. Vimos, ao longo desta dissertação, que o compartilhamento da ciência, para além das fronteiras de cada país, colabora de forma significativa para a qualidade dos trabalhos.

Por essa razão, as bolsas de estudo são deveras importantes para a realidade acadêmica, sobretudo de países ainda em desenvolvimento, como é o caso do Brasil: elas permitem que estudantes, professores e pesquisadores brasileiros tenham contato com outras pesquisas, outras fontes e outras tecnologias, o que permite o enriquecimento do trabalho sendo desenvolvido, bem como a divulgação do que produzimos aqui em outras partes do mundo.

Todos os envolvidos em um processo de internacionalização da ciência se beneficiam da troca de conhecimento com diferentes nacionalidades e realidades. No entanto, para que essa troca ocorra de forma efetiva, a comunicação e os materiais de estudo desse meio precisam ser eficazes e um fenômeno precisa ocorrer perfeitamente: a comunicação.

Na atual conjuntura, a língua inglesa foi eleita para que a comunicação entre diversas nacionalidades acontecesse. Dessa forma, as IES também precisaram se adequar para continuar a desenvolver os planos de internacionalização tanto ativa quanto passiva. Exigir a comprovação de proficiência em inglês para aqueles que viessem a participar das atividades e programas passou a ser requisito básico e fundamental em praticamente todas as universidades no Brasil ou no exterior.

Quando se trata de bolsa de estudos, essa comprovação de proficiência precisa ser competente e estar de acordo com o padrão internacional estabelecido pelo QECR. O primeiro levantamento desta pesquisa foi com relação ao nível mais exigido em editais de bolsas de pós-graduação em diversas IES estrangeiras. Comprovamos que o nível B2 – usuário independente da língua – é o mais exigido para os casos de comprovação de proficiência em inglês.

Assim, chegamos aos exames de proficiência mais populares e melhor reconhecidos internacionalmente: 1) TOEFL ITP; 2) B2 *First* e 3) IELTS. Nos sites oficiais desses exames temos acesso aos resultados – média geral por países – dos brasileiros. Constatamos que para os casos 1 e 2, uma alta parcela dos candidatos não alcança o nível desejado: B2. Com essa observação, chegamos ao primeiro recorte de nosso *corpus*.

Os exames possuem estruturas diferentes, enquanto o primeiro avalia a leitura e a compreensão auditiva; o segundo avalia a leitura, compreensão auditiva, a escrita e a fala. Essa diferença nos apontou para a seção de leitura dos exames, visto que o ideal era colaborar para o preparo dos candidatos nos dois exames e a análise deveria ser realizada baseada na mesma seção em ambas.

Além disso, as universidades, por meio de programas como o IsF, fornecem muitos cursos de inglês instrumental justamente para preparo dos alunos e professores para os exames de proficiência, tanto da própria instituição como para possíveis candidaturas a bolsas no exterior.

Não foi possível analisar os exames realizados, pois as instituições responsáveis – ETS, Cambridge – não liberam versões completas de provas. Por esse motivo, recorreremos aos materiais oficiais para preparação, que se tratam de apanhados de questões e textos que já estiveram em exames e, por isso, são de mesmo grau de dificuldade e são, também, efetivos para análises.

Dessa forma, definimos o *corpus* dessa pesquisa: os materiais dos exames TOEFL ITP e B2 *First*, entre os anos de 2010 e 2019. A escolha do espaço de tempo se deu por serem os anos de maior incidência de realização dos exames, especialmente TOEFL em IES brasileiras concorrentes a bolsas no exterior, reflexo da implantação de programas de incentivo à internacionalização, como o CsF e o IsF.

Ao observar os exercícios da seção de leitura dos exames escolhidos, percebemos um alto número deles continha algum tipo de relação de significação, especialmente polissemias, homônimas e parassinônimas. Dessa forma, chegamos as nossas problematizações para a pesquisa: 1) quais são as relações de significação presentes nos exercícios das seções de leitura desses testes? 2) com que frequência essas relações aparecem? e 3) qual a relevância do trabalho com relações de significação no preparo para esses exames?

Analizamos, ao todo, 708 exercícios das seções de leitura dos materiais selecionados para a pesquisa, dos quais 348 pertencem ao TOEFL ITP e 360 ao B2: *First*. Ao fim das análises, chegamos a algumas conclusões.

Em resposta a nossa primeira pergunta de pesquisa, verificamos que as relações presentes nos exames foram: polissemia, parassinonímia e homonímia – um resultado bastante comemorado por confirmar nossa hipótese inicial de que seriam justamente esses os casos de relação de significação encontrados nesses exames.

No caso do TOEFL ITP, os exercícios se mostraram bastante equilibrados, variando nas questões que envolvem as relações de significação; 37% deles envolviam homonímias; 36% parassinonímias e 27% polissemias. Destacamos, assim, a relevância do trabalho com as três relações de significação para aqueles que se preparam para o exame.

Já para o exame B2 *First*, percebemos maior discrepância no uso das relações de significação, pois 76% dos casos de exercícios com relações de significação se tratavam de parassinonímias; 14% de polissemias e apenas 10% de homonímias. Podemos dizer, então, que no caso desse exame, é mais significativo o trabalho com parassinonímias.

Em resposta a nossa segunda pergunta de pesquisa, constatamos que as relações de significação estavam presentes em 32% da seção de leitura do exame TOEFL ITP, representando assim 1/3 de toda a seção, e em 16% dos exercícios de leitura dos exames B2 *First*. Então, vemos que o exame do TOEFL ITP parece utilizar muito mais exercícios de relação de significação do que o exame de Cambridge.

E, finalmente, em resposta à nossa terceira pergunta de pesquisa, destacamos que o trabalho com a relação de significação parassinonímia é altamente relevante pois constatamos sua presença com alta frequência nos dois exames analisados. Também, é relevante o trabalho com as polissemias e homonímias, especialmente para os candidatos ao exame do TOEFL ITP, pois nele as chances de exercícios com essas relações aparecerem são altas.

Os exames têm tempo limitado e um número elevado de questões nas seções de leitura, o que pode ocasionar duas estratégias de relacionar as palavras, muito comuns entre aprendizes da língua inglesa: 1) uso dos cognatos (palavras similares em língua materna e estrangeira), ou seja, o candidato assinala a questão que mais

se aproxima da grafia da palavra em sua língua materna, e 2) a escolha pelos sentidos mais conhecidos das palavras (primeira acepção que uma palavra nos remete), sem levar em consideração o contexto, ou uma análise mais apurada.

Com toda certeza, esta pesquisa não está acabada. Ela apenas revela dados que podem ajudar aos candidatos dos exames TOEFL ITP e B2 *First* a alcançarem melhores resultados. Dessa forma, esperamos colaborar para o preparo desses candidatos, assim como também com os professores de língua inglesa no preparo das aulas que tenham por objetivo preparar candidatos para exames de proficiência, em especial, aos exames analisados nessa dissertação.

REFERÊNCIAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. **Um estudo lexical o primeiro manuscrito da culinária portuguesa: o Livro e Cozinha da Infanta D. Maria**. Salvador: Quarteto, 2009.

AKKARI, Abdeljalil. **A internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALTBACH, Philip. The internationalization of Higher Education: motivations and realities. **Journal of studies in International Education**, Londres, v. 11, n. 3-4, Fall/Winter, p. 290-305, 2007.

ANDRADE, Maria Margarida. Lexicologia, Terminologia: definições, finalidades, conceitos operacionais. Campinas – SP. *In*: ISQUERDO, Aparecida Negri; OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de (Org.). **As Ciências do Léxico**, Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001. p. 13 - 21

ASSENZA, Marta Lúcia Alves. **Internacionalização do ensino superior: a experiência da Universidade Estadual do Oeste do Paraná**. 2018. 97 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, PR, 2018.

AUDUBERT; PAIS; POTTIER; Albert; Cidmar Teodoro; Bernard. **Estruturas Linguísticas do Português**. 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1975.

BAKHTIN, Mikhail Mikahillovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BARBOSA, Maria Aparecida. Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia: objeto, métodos, campo de atuação e de cooperação. SEMINÁRIO DO GEL, 39, **Anais...** p. 182-189, 1991.

BARBOSA, Maria Aparecida. Perspectivas e tarefas do trabalho terminológico: ensino da metalinguagem técnico-científica. **Revista Brasileira de Linguística**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 23-42, 1997.

BARBOSA, Maria Aparecida. Terminologia aplicada: percursos interdisciplinares.: **Polifonia**, Mato Grosso, v. iv, p. 29-44, 2009.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Conceito linguístico de palavra. **Palavra**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 81-97, 1999.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. Araraquara – SP. *In*: ISQUERDO, Aparecida Negri; OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de (Org.). **As Ciências do Léxico**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001. p. 13 - 21

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria Linguística: linguística quantitativa e computacional**. Rio de Janeiro, RJ. 1978.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Ciência sem Fronteiras**: um programa especial de mobilidade internacional da ciência, tecnologia e inovação. Brasília: MEC/MCTI, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Idiomas sem Fronteiras. **Relatório Nacional do Idiomas sem Fronteiras**. [S.l.], 2018. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/historico-botoes/pesquisas-e-relatorios>. Acesso em: 21 jun. 2019.

BRITISH COUNCIL. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**: Aprendizagem, Ensino, Avaliação. 1. ed. [S.l.]: ASA, 2001.

BROWN, Douglas. **Language Assessment Principles and Classroom Practices**. New York: Pearson Education Ltd, 2004.

BRITISH COUNCIL. **Common European Framework of Reference**: New Descriptors. 2. ed. [S.l.]: ASA, 2018.

CAMBRIDGE DICTIONARY. **Dictate**. Cambridge University Press, [Online], 2019. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/>. Acesso em: 22 abril 2019.

CAMBRIDGE, English. **First**: First Certificate in English 1. Cambridge Press, England, 2014.

CAMBRIDGE, English. **First**: First Certificate in English 2. Cambridge Press, England, 2016.

CAMBRIDGE, English. **First**: First Certificate in English 3. Cambridge Press, England, 2018.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **A internacionalização na Universidade Brasileira**: resultados do questionário aplicado pela Capes. Brasília, DF, 2017.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Fundação CAPES**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/nocasacoesgov>. Acesso em: 25 mar. 2019.

CICOUREL, Aaron. **Sociologia Cognitiva**: Linguagem e Leitura na interação social. New York: Free Press, 1974.

COADY, James. L2 Vocabulary acquisition through extensive reading. *In*: COADY, J.; T.N. HUCKIN. **Second Language Vocabulary Acquisition**. Cambridge University Press, 1997. p. 25 - 43

Conselho da Europa. **Quadro europeu comum de referência para as Línguas** – Aprendizagem, ensino, avaliação. Traduzido por ROSÁRIO, Maria Joana; SOARES, Nuno. 1. ed. Porto: Edições ASA, 2001.

COSTA-PAULA, Maria De Fátima. A Influência das Concepções Alemã e Francesa sobre a Universidade de São Paulo e a Universidade do Rio de Janeiro quando de suas Fundações. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, São Paulo, v. 7. n. 4, 2002.

COUTELLE, José Eduardo. Rumo ao Exterior. *Revista Ensino Superior*, 4. ed., 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2000.

CUMPRI, Marcos; KARIM, Taisir. O Conceito de Palavra sob o Enfoque dos Critérios de Delimitação das Lexias Complexas no Português Brasileiro. **LINGU. Esta. E Pesq.**, Catalão, GO, v. 22, n. 2, p. 225-238, jul/dez. 2018

DESLAURIERS, Jean-Pierre. O delineamento de pesquisa qualitativa. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

DUBOIS, Jean *et al.* **Dicionário de linguística**. 15 ed, São Paulo, Cultrix, 2004.

ETS. Educational Testing Service. **Test Content**. [S.l.], 2019. Disponível em: https://www.ets.org/toefl_itp/content. Acesso em: 23 jul. 2019

ETS. **Educational Testing Service**. New Jersey, 2018. Disponível em: https://www.ets.org/toefl_itp. Acesso em: 21 jun. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque da Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Revista e aumentada. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.

FIGUERAS, Neus. The Impact of the CEFR. **ELT Journal**, England, n. 66 v. 4, 2012.

FONSECA, José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Bookman, [n/d]. 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**. Um guia para iniciantes. São Paulo. Ed. Penso, 2013.

GENOUVRIER, PEYTARD. Emile, Jean. **Linguística e Ensino do Português**. Coimbra, 1973.

GRABE, William; STOLLER, Frederikah. **Teaching and Researching Reading**. London: Pearson Education Longman, 2002.

HILL, Mc Graw. **The Official Guide to The TOEFL ITP Test**. ETS, United States, 2014.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. trad. de J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1971.

IELTS. **Information for Candidates Portuguese**. British Government, United Kingdom. British Council; IDP Australia; Cambridge ESOL. 2015

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela **Leitura: ensino e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KNIGHT, Jane; WIT, Hans. **Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries: Strategies for internationalization of Higher Education**. 1. ed. Amsterdam: European Association for International Education, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

KOVALEK, Olena. A Língua Inglesa no Mundo. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, **Anais...** v. 3, n. 1, Uberlândia, SP, 2013.

LAUFER, Brian. The lexical plight in second language reading. *In*: COADY, J. & T.N. HUCKIN. **Second Language Vocabulary Acquisition**. Cambridge University Press, 1997. p. 20-34.

LAUS, Sônia Pereira. **A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2012. 331 p. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal da Bahia, 2012. Disponível em: http://www.adm.ufba.br/sites/default/files/publicacao/arquivo/sonia_pereira_tese_final.pdf. Acesso em: 26 fev. 2019

LIMA, Marcos; CONTEL, Fabíula. Períodos e motivações da internacionalização da educação superior brasileira. *In*: COLLOQUE DE L' IFBAE, v. 5., Anais... Grenoble, 2011.

LIMA, Manolita Correia; MARANHAO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. **O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva**. Avaliação, Sorocaba, v.14, n.3, p. 583-610, 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/aval/v14n3/a04v14n3.pdf>: Acesso em: 10 jun. 2019.

LYOTHARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. 2. ed., Lisboa, Portugal: Gradiva, 1985.

MATTHEWS, Peter. **The concise Oxford dictionary of linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Índice de alunos CsF. *In*: **O ciência sem Fronteiras Hoje**. [S.l.], 9 ago. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 19 set. 2019.

MOORE, John. **A Brief History of Universities**. 1. ed. Hofstra University, Hempstead, NY, USA: Springer International Publishing Palgrave Pivot. 2019.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: Conceitos e práticas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2011.

ISQUERDO, Aparecida Negri; OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de (Org.). **As Ciências do Léxico**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

POTTIER, Bernard. **Linguistique générale**: Théorie et description. Paris, Klincksieck, 1974.

POTTIER, Bernard; AUDUBERT, Albert; PAIS, Cidmar Teodoro. **Estruturas Linguísticas do Português**. São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL. 1975

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O inglês como língua internacional na prática docente. *In*: LIMA, D.C. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 39 - 46

REPPOLD, Alberto Reinaldo; TORRES E CARDOSO, Liziane; VAZ, Marco Aurélio. **A Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a internacionalização da educação superior**. Rio Grande do Sul: Editora Movimento, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/86151>. Acesso em: 20 fev. 2019.

RIBEIRO, Gustavo Ferreira. Afinal, o que a Organização Mundial do Comércio tem a ver com a Educação Superior? **Revista Brasileira de Política Internacional**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 2, p. 137-156, 2006.

RIBEIRO, Maria das Graças; SILVA, Míriam Porfírio. Americanismo e Educação. **A experiência da Escola Superior de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2007.

RICHMOND, Portal Educacional. **Gramática: Collocations**. Editora Moderna, 2013. Disponível em: <https://www.richmond.com.br/portal-educacional-1/acesso-livre/banco-de-atividades/gramatica/>. Acesso em: 02 dez. 2019.

ROCHA, João César Castro (org.). **Respostas à pergunta**: que é universidade. Rio de Janeiro, RJ: Editora da UERJ, 1997. Coleção Universidade. v. 2. n. 42-43.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. **Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame CELPE-Bras**: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. *In*: SIMÕES, Antônio R. M. *et alii* (Orgs.). Português para falantes de espanhol: artigos selecionados escritos em português e inglês. Campinas: Pontes, 1995. p. 60 - 72

SILVA, Maria Emília Barcellos. Competência e Perspectivas dos Estudos de Base Lexical. Rio de Janeiro, RJ. *In*: ISQUERDO, Aparecida Negri; OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de (Org.). **As Ciências do Léxico**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001. p. 13 - 21

SILVA, Wanessa Assis. **Internacionalização e Conhecimento**. Minas Gerais: UFV, 2016.

STALLIVIERI, Luciane. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. **Educação Brasileira**, Brasília, DF, v. 24, n. 48-49, 2003.

TEICHLER, Ulrich. The Changing debate on Internationalization of higher education. **Higher Education**, Kassel, v. 48, n. 8, p. 5-46, 2004.

TOEFL, ETS. **What is to know about TOEFL ITP: Results**. [S.l.], 2014. Disponível em: https://www.ets.org/toefl_itp/content. Acesso em: 2 set. 2019.

TOEFL, ITP. **The New Official Guide to The TOEFL ITP Assessment Series**. ETS, USA, 2019

TOEFL, ITP. **The Official Guide to the TOEFL ITP Test**. ETS, USA, 2013.

TOEFL, ITP. **TOEFL ITP Assessment Series**. ETS, USA, v.1, 2010

UCLES. University of Cambridge Language Examination System. **Handbook for teachers**. United Kingdom, 2014.

UCLES. Cambridge Assessment. **Grade Statistics**. [S.l.], 2019. Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/research-and-validation/quality-and-accountability/grade-statistics/>. Acesso em: 23 jul. 2019.

UCLES. University of Cambridge Language Examination System. **International Language Standards**. United Kingdom, 2019.

ULLMANN, Stephen. **Semântica**: uma introdução à ciência do significado. Traduzido por J. A. Osório Mateus. 4. ed. Lisboa :Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

UNESCO. **Declaração da Conferência Mundial de Ensino Superior no século XXI**: Visão e Ação. Paris, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/2CfK0D6>. Acesso em: 04 mar. 2019.

UNIOESTE. Conselho Universitário. **Resolução nº 032/1996 - COU**. Estrutura Organizacional da Unioeste. Cascavel, PR, 1996. Disponível em: http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/cons_arq.asp. Acesso em: 13 jun. 2019.

UNIOESTE. Conselho Universitário. **Resolução nº 017/1999 - COU**. Estatuto da Unioeste. Cascavel, PR, 1999. Disponível em <http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/0171999-COU.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

UNIOESTE. Conselho Universitário. **Resolução nº 028/2003 - COU**. Regimento Geral da Unioeste. Cascavel, PR, 2003. Disponível em: <http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/Anexo-Resolu%C3%A7%C3%A3o0282003-COU.pdf?16:21:57>. Acesso em: 13 jun. 2019.

UNIOESTE. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Apresentação**. [S.l.]. 2019. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portaunioeste/institucional/apresenta%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 23 jul. 2019

VAIDERGORN, José. Uma Perspectiva da Globalização na Universidade Brasileira. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55, 2001.