

# INTERNACIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO LINGUÍSTICA NA UFBA: UM RELATO SOBRE DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

INTERNACIONALIZACIÓN Y FORMACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA UFBA: INFORME SOBRE  
DESAFÍOS Y ESTRATEGIAS

INTERNATIONALIZATION AND LANGUAGE EDUCATION AT UFBA: A REPORT ON  
CHALLENGES AND STRATEGIES

**Fernanda Mota Pereira\***  
Universidade Federal da Bahia

RESUMO: Este artigo traz um relato sobre os desafios da proficiência linguística para o processo de internacionalização da UFBA e estratégias criadas para capacitar a comunidade acadêmica para superá-los. Ele é composto por quatro partes que, respectivamente, trazem considerações sobre a internacionalização e a proficiência linguística no Brasil; as medidas tomadas pela UFBA para atenuar as lacunas em relação à formação em língua estrangeira de sua comunidade com a criação do Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA (PROFICI); o histórico de implementação do Núcleo de Línguas (NuLi) no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras e suas contribuições para o ensino de línguas estrangeiras para atender aos propósitos da internacionalização mais especificamente; e as reconfigurações das ações de formação linguística diante das demandas do CAPES - PrInt (CAPES, 2017). A pesquisa para este artigo consiste de uma análise documental de base qualitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização. PROFICI. IsF. Língua Estrangeira.

---

\* É professora associada do Instituto de Letras, da Área de Inglês, e professora no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura. Atua, desde 2012, como coordenadora geral do PROFICI e, desde 2015, como coordenadora geral do Núcleo de Línguas no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras. E-mail: [pmotafernanda@gmail.com](mailto:pmotafernanda@gmail.com).

RESUMEN: Este artículo proporciona un informe sobre los desafíos de la competencia lingüística para el proceso de internacionalización de la UFBA y estrategias creadas para posibilitar que la comunidad académica los supere. Consta de cuatro partes que traen consideraciones sobre la internacionalización y la competencia lingüística en Brasil; las medidas tomadas por la UFBA para cerrar las brechas en la formación de lengua extranjera de su comunidad con la creación del Programa de Competencia de Lengua Extranjera para Estudiantes y Personal de la UFBA (PROFICI); la historia de la implementación del Núcleo de Lenguas (NuLi) dentro del alcance del Programa Idiomas sin Fronteras-IsF y sus contribuciones a la enseñanza de lenguas extranjeras para cumplir con los propósitos de la internacionalización más específicamente; y la reconfiguración de las acciones de formación lingüística frente a las demandas de la CAPES - PrInt. La investigación para este artículo consiste en un análisis documental con base cualitativa.

PALABRAS CLAVE: Internacionalización. PROFICI. IsF. Lengua Extranjera.

ABSTRACT: This article provides an account of the challenges of language proficiency for the internationalization process at UFBA and strategies created to enable the academic community to overcome them. It consists of four parts that, respectively, bring considerations about internationalization and language proficiency in Brazil; the measures taken by UFBA to bridge the gaps in the foreign language education of its community with the creation of the Foreign Language Proficiency Program for UFBA Students and Staff (PROFICI); the history of implementation of the Language Center (NuLi) within the scope of the Languages without Borders Program and its contributions to the teaching of foreign languages to meet the purposes of internationalization more specifically; and the reconfiguration of language education actions in face of CAPES - PrInt demands (CAPES, 2017). The research for this article consists of a documentary analysis on a qualitative basis.

KEYWORDS: Internationalization. PROFICI. IsF. Foreign Language.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo tece reflexões sobre os desafios ao processo de internacionalização na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a estratégia de criação do Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA (PROFICI), que se aliou, posteriormente, a outras medidas, a exemplo da implementação do Núcleo de Línguas (NuLi), no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), para responder ao desafio específico da proficiência linguística e preparar a comunidade acadêmica para a mobilidade internacional e outras metas alinhadas à internacionalização. Para isso, são pesquisadas fontes documentais, a exemplo de editais, e referências teóricas.

O artigo está dividido em quatro partes. A primeira, para fins de contextualização, versa sobre os desafios da internacionalização e da proficiência linguística no Brasil. A segunda aborda a iniciativa da UFBA em antecipar soluções a essa problemática com a criação do PROFICI bem como os desafios relacionados, principalmente, ao Programa Ciência sem Fronteiras (PCsF) e os caminhos que foram abertos por ele para redimensionar a importância da formação em língua estrangeira. A terceira parte do artigo traz um histórico de implementação do NuLi UFBA, com considerações sobre consonâncias e diferenças entre esse e o PROFICI, enfocando a sua contribuição para a institucionalização do ensino de línguas estrangeiras com ênfase na internacionalização. A quarta parte, por fim, contempla as ações atuais relativas ao Programa Institucional de Internacionalização – CAPES PrInt –, instituído em 2017 (CAPES, 2017), demonstrando como as medidas tomadas na universidade atendem a questões locais, mas alinham-se a ações nacionais também.

Trata-se de um artigo pautado em uma pesquisa de cunho qualitativo e de análise documental. No âmbito desta pesquisa, inserem-se insumos da experiência pessoal da autora, que adentram o tecido do texto. Essa experiência é oriunda de sua participação como vice coordenadora geral no início do PROFICI e sua atuação, desde novembro de 2012, como coordenadora geral do programa bem como sua atuação também como coordenadora geral do NuLi UFBA.

## 2 INTERNACIONALIZAÇÃO E PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA NO BRASIL: DIAGNÓSTICO E AÇÕES

A internacionalização do ensino superior não é um fenômeno recente. Ela data da época da Idade Média na Europa com a criação das *universitas*, escolas que reuniam professores e estudantes estrangeiros, e foi intensificada na década de 1990 em virtude do fenômeno da globalização (OLIVEIRA; FREITAS, 2016). Esse fenômeno, contudo, não deve ser considerado homogêneo e com mesmo alcance e consequências nos mais diversos países.

Assim como a globalização assume caráter diferente a depender dos variados cenários em que se instaura, a internacionalização, impulsionada por ela, não ocorre do mesmo modo em diferentes contextos. Na Europa, por exemplo, a mobilidade acadêmica entre países tem seus desafios amenizados por questões políticas e geográficas, os quais não seriam facilmente transponíveis em um país de dimensões continentais como o Brasil.

A ausência de uma política de mobilidade acadêmica mais ampla no Brasil em comparação a outros países foi atenuada com a medida tomada pelo Governo Federal em instituir, em 2011, o Programa Ciência sem Fronteiras (PCsF) pelo Decreto n. 7.642 (BRASIL, 2011). O Programa teve como objetivo impulsionar, de modo abrangente, a formação de estudantes de graduação, doutorado e pós-doutorado e promover o intercâmbio de conhecimentos entre pesquisadores de instituições internacionais, fomentar a cooperação acadêmica, dar maior visibilidade às universidades brasileiras no exterior, bem como ampliar seu caráter competitivo (BRASIL, 2011).

Embora seja possível afirmar que programas de mobilidade acadêmica anteriores já faziam parte do projeto de internacionalizar o ensino superior, foi o PCsF, em virtude de sua dimensão, que tornou esse projeto mais amplo e sistemático. Foi ele também que descortinou um grande entrave para a consolidação da internacionalização nas universidades, a saber: a falta de proficiência linguística e uma cultura de não priorização do aprendizado de línguas estrangeiras. De acordo com Abreu-e-Lima *et al.* (2016, p. 20), as universidades brasileiras não exigiam proficiência em outros idiomas e, assim, “a língua estrangeira (LE) assumia papel secundário ou era considerada uma responsabilidade exclusiva do próprio corpo docente”.

A ausência de proficiência em outros idiomas reverberou nos índices de um grande número de estudantes que optou por Portugal como destino de intercâmbio durante o PCsF. A ênfase neste país levou o Ministério da Educação a suspender as bolsas para esse destino no início de 2013 (PARAGUASSU, 2013; SARMENTO *et al.*, 2016). O motivo dessa suspensão reside no objetivo de levar os estudantes a aprenderem uma língua estrangeira em sua experiência de intercâmbio. Diante do desafio da proficiência em língua estrangeira, especificamente, língua inglesa, evidenciado pela escolha por Portugal e a falta de um número significativo de candidatos elegíveis ao quantitativo de bolsas, foi criado o Programa Inglês sem Fronteiras pela Portaria n. 1.466 em dezembro de 2012 (BRASIL, 2012).

O referido programa não teve como meta apenas promover o aprendizado de língua inglesa de forma presencial nos Núcleos de Língua, que foram implementados, inicialmente, apenas em universidades federais. Ele também objetivou viabilizar o aprendizado de inglês através de um curso inteiramente online: o *My English Online*, e diagnosticar o nível de proficiência dos estudantes mediante a aplicação de testes de proficiência, entre os quais o principal foi o TOEFL ITP<sup>1</sup> (ABREU-E-LIMA *et al.*, 2016). Essas medidas representaram, em nível nacional, um suporte fundamental para as ações do PCsF, assinalando o papel protagonista dos profissionais de ensino de línguas estrangeiras para a consolidação do processo de internacionalização das universidades.

Antes da implementação do Programa Inglês sem Fronteiras, a UFBA desenvolveu um plano de ação que pudesse, de forma emergencial, capacitar a comunidade acadêmica para participar do PCsF. A antecipação foi motivada pela previsão de que muitos estudantes não seriam contemplados com as bolsas para estudos no exterior por não terem proficiência em língua estrangeira. Assim, em março de 2012, começaram as primeiras medidas para o estabelecimento de um programa de proficiência em língua estrangeira na universidade de forma gratuita e em caráter semi-intensivo. Este artigo enfoca essas medidas locais e demonstra como elas se articularam com ações nacionais.

<sup>1</sup> *Test of English as a Foreign Language.*

### 3 UM OLHAR SOBRE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO SUPERIOR E A RESPOSTA DA UFBA AOS DESAFIOS DA PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA DESCORTINADOS PELO PCSE: O PROFICI

Para Sarmiento *et al.* (2016, p. 82), no Brasil, além de não haver uma tradição de investimento em línguas estrangeiras em termos de política pública, “[...] muitos brasileiros, mesmo em contextos universitários, sequer sentiam a necessidade de aprender outras línguas, postergando esse aprendizado para um momento ideal, que quase nunca chegava.” O ponto crítico da postergação é que, quando o “momento ideal” acontece, não há tempo hábil para se tornar proficiente em um idioma em poucos meses.

Antevendo que haveria pouco tempo para preparar a comunidade acadêmica para as oportunidades promovidas pelo PCSE, a Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação da UFBA idealizou uma resposta a esse desafio. Assim, em articulação com a Assessoria para Assuntos Internacionais e o Instituto de Letras, criou, em 2012, o PROFICI, um programa inteiramente gratuito, em caráter semi-intensivo e voltado para a comunidade acadêmica. As três facetas desse programa têm, de forma subjacente, o propósito de democratizar o aprendizado de língua estrangeira por ser inteiramente sem custo, desconstruindo, com isso, a noção de que aprender um idioma é reservado a uma elite que pode arcar com cursos pouco acessíveis para a maioria da população; intensificar o aprendizado mediante componentes que teriam intervalos curtos e seriam sequenciados de modo que o estudante pudesse ter uma imersão quase ininterrupta no idioma; e facilitar ainda mais o acesso à língua estrangeira ao oferecer cursos que seriam ministrados na própria universidade e em afinação com as demandas internas.

No que se refere ao caráter semi-intensivo dos cursos no PROFICI, é válido acrescentar que eram constituídos por oito módulos que compunham os níveis elementar 1, elementar 2, pré-intermediário 1, pré-intermediário 2, intermediário 1, intermediário 2, intermediário avançado 1 e intermediário avançado 2, equivalentes aos níveis A1, A2, B1 e B2 conforme o Quadro Comum Europeu de Proficiência para Línguas. Além disso, era oferecido, ao término do curso, um nono módulo, específico para preparar os estudantes para exames de proficiência. Cada componente tem duração de sete semanas com intervalo de apenas uma semana entre eles. Assim, cada Edição seria concluída em cerca de um ano e meio, prazo em que os alunos que o seguissem regularmente atingiriam o nível B2, que era exigido pelo PCSE e outros programas de mobilidade internacional. Atualmente, o PROFICI oferece seis componentes, até o Intermediário 2.

Inicialmente, o programa foi projetado para oferecer apenas cursos de inglês, mas foi ampliado para contemplar quatro outros idiomas (alemão, espanhol, francês, italiano) antes mesmo do início das primeiras turmas regulares em agosto de 2012. Em 2014, foi acrescentado ao elenco de idiomas o português como língua estrangeira. Esse acréscimo foi feito para atender às necessidades de estudantes estrangeiros da universidade e pessoas contempladas com bolsas do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).

A ênfase na língua inglesa no projeto inicial existiu por causa da elevada demanda da comunidade acadêmica pelo referido idioma. Essa necessidade emergiu de forma veemente, por exemplo, na primeira ação do PROFICI, que consistiu da oferta de um curso intensivo de inglês voltado a exames de proficiência exigidos pelo PCSE. O curso foi ministrado para um grupo de cerca de quinze estudantes, sendo a maioria pertencente a programas de iniciação científica e a cursos de graduação alinhados com os critérios do PCSE, que priorizava áreas tecnológicas, como informática e as engenharias, ciências da terra, da saúde e afins. O grupo era de múltiplos níveis e, por isso, as aulas enfocavam os exames de modo que os conteúdos fossem de interesse tanto de estudantes em nível básico de inglês quanto avançado. Para atingir o objetivo de aprovação nos referidos exames em pouco tempo, as aulas eram ministradas todos os dias com elevada assiduidade daqueles que fizeram o curso até o final. Muitos obtiveram a pontuação exigida para estudar no exterior e assim o fizeram. Portanto, é possível afirmar que o PROFICI logrou êxito logo em sua primeira atividade.

Em agosto de 2012, teve início a primeira Edição das turmas regulares do PROFICI. Nessa primeira edição, o programa selecionou 1.866 alunos, sendo 1.332 de inglês, 96 de alemão, 151 de espanhol, 243 de francês e 44 de italiano. A distribuição das vagas, em termos percentuais, foi de 2% para italiano; 5% para alemão; 8% para espanhol; 13% para francês; e 72% para inglês. Esses dados mostram o protagonismo da língua inglesa.

A distribuição das vagas considerou o número de inscrições e a demanda trazida pelo PCsF. Na história do PROFICI, a maior procura sempre foi pela língua inglesa, mas há uma preocupação em destinar parte das vagas às demais línguas em distribuição proporcional à procura. Essa distribuição se mantém a mesma desde a primeira edição. Assim, desde 2012.2, o inglês ocupa o primeiro lugar e o francês, o segundo no índice das inscrições, seguido por espanhol, alemão e italiano. Apesar da relevância em discutir o papel do multilinguismo no processo de construção mais ampla e democrática da internacionalização, este artigo enfoca a língua inglesa.

Ao fazer uma análise mais apurada das primeiras matrículas no PROFICI, um dado produtivo chama atenção para pensar o nível de preparação da comunidade acadêmica para o desafio de construir um contexto universitário internacionalizado. Esse dado se refere ao conhecimento prévio de estudantes e servidores em resposta parcial às seguintes perguntas: em que medida as escolas da educação básica preparam seus alunos para se tornarem usuários efetivos de língua estrangeira, em especial, inglês, que é o idioma ensinado na educação básica? Há uma tendência cultural para aprender língua estrangeira que possa ser observada no conhecimento progresso dos alunos do PROFICI? Essas perguntas podem ser respondidas, dadas as devidas ressalvas sobre a precisão da análise, que nunca é exata, com um estudo sobre o quantitativo de alunos do PROFICI que fizeram teste de nivelamento e foram classificados em nível acima do Elementar 1. Esses dados são ilustrados pelos seguintes percentuais: 33% foram nivelados para componentes diferentes do Elementar 1 e 2; 1% não se matriculou, 1% foi nivelado para o Elementar 2; e 65% permaneceu no Elementar 1.

Os dados denotam que muitos alunos do PROFICI não tinham conhecimento prévio de língua inglesa ou não se sentiam aptos ao teste de nivelamento. Comumente, alguns alunos optam por começar o curso pelo primeiro componente mesmo quando eles já têm algum conhecimento do idioma nas quatro habilidades (compreensão oral e escrita e produção oral e escrita). Isso ocorre por causa de uma tendência observada entre muitas pessoas que já estudaram inglês em cursos livres antes de terem iniciado algum curso, mas desistem nos primeiros níveis, o que leva a um reinício como se esse histórico não existisse.

A opção por não fazer o teste de nivelamento, mesmo quando o aluno tem conhecimento prévio no idioma nas quatro habilidades, resulta também da visão do brasileiro em relação a si mesmo como falante de língua inglesa. Há mitos que podem ser facilmente observados ao conversar com estudantes da educação básica e mesmo do ensino superior sobre a impossibilidade de aprender a língua inglesa fora do contexto de um país anglófono. Entre outros mitos, estão a busca por um ideal de falante que destoa da diversidade linguística desse idioma e a própria percepção do falante sobre seu sotaque bem como de suas opções lexicais e o preconceito em relação ao ensino de inglês na escola pública, regido pela concepção elitista de que a língua estrangeira deve ser propriedade de quem tem maior poder aquisitivo (OLIVEIRA; PAIVA, 2011). Esses fatores se somam a uma questão histórica, política e cultural, traduzida na relação entre aprender inglês e o anseio de “poder competir no mercado de trabalho e adquirir distinção social” (ABREU-E-LIMA *et al.*, 2016, p. 22), que vincula o aprendizado de inglês às relações entre Brasil e Estados Unidos a partir da década de 1960, vistas por uns de forma positiva e por outros, negativa. No que se refere ao caráter positivo e negativo de tais relações, de acordo com Abreu-e-Lima *et al.* (2016), existe, de um lado, o desejo de ser beneficiado por esse tipo de política e, de outro, a aversão às práticas hegemônicas estadunidenses, que desemboca em uma “*linguofobia*” (ABREU-E-LIMA *et al.*, 2016, p. 22).

A fobia à língua inglesa pode ser concebida como uma metáfora da ausência de uma cultura de estudo de outros idiomas de um modo geral. Para ilustrá-la, menciona-se o fato de as línguas indígenas do Brasil serem ignoradas pela população e não haver um interesse expressivo por parte dos brasileiros pelo espanhol apesar da familiaridade entre esse idioma e o português, o que figura como um aspecto que facilitaria o aprendizado. Desse modo, é possível afirmar que não existe no Brasil uma prioridade para aprender línguas e que, portanto, essa falta de prioridade não é exclusiva à língua inglesa.

A ausência de uma cultura de aprendizado de línguas estrangeiras tem suas matrizes na educação básica. É nesse estágio da educação que são engendrados alguns paradigmas em relação às línguas estrangeiras. O primeiro deles se refere à ênfase no inglês em detrimento de outros idiomas, acentuada pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) de Reforma do Ensino Médio, que institui o inglês como o idioma obrigatório. O segundo aciona uma visão negativa do ensino de inglês em escolas públicas. Esse olhar negativo, como assinalam Oliveira e Paiva (2011), é consolidado por alguns exemplos não exitosos que acabam por prevalecer sobre outros de

sucesso que não são divulgados. Entretanto, é preciso reconhecer a complexidade dessa questão, que requer reflexões sobre múltiplos fatores que não se encerram no contexto da sala de aula, atravessando a própria concepção do que é o processo de aprendizagem e suas implicações.

No que se refere ao primeiro paradigma, a exclusão da possibilidade de ensino de outros idiomas pela Lei supracitada denota o caráter utilitário atribuído ao aprendizado de língua estrangeira, pois a principal motivação para eleger o inglês está atrelada a questões de mercado, que estão subjacentes à justificativa da condição de língua franca desse idioma. Assim, considerando as bases neoliberais que regem a reestruturação do ensino para formação de pessoas preparadas para o mercado, o inglês é o idioma ideal para essa finalidade. São desconsiderados, contudo, objetivos que escapam a essa ótica e que estão relacionados à identificação dos alunos com o idioma a ser aprendido, motivações culturais e políticas que poderiam promover o multilinguismo.

No tocante ao segundo paradigma, que concerne ao aprendizado de inglês na educação básica em escolas públicas, de acordo com Leffa (2011, p. 25), “[a] educação é o fator que mais discrimina no Brasil”, pois há uma divisão social entre aqueles que frequentam a escola da rede pública, na qual está o alunado de maior vulnerabilidade social, e da rede particular. É válido pontuar que algumas instituições públicas destoam desse cenário, mas são aquelas cujo ingresso requer processo seletivo de grande concorrência e, portanto, com elevada margem de exclusão. Essa divisão é atenuada no ensino superior graças a políticas de democratização do acesso à universidade através de medidas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Embora o REUNI tenha ampliado as vagas das universidades federais, conforme Mancebo *et al.* (2015), é preciso ponderar que essa ampliação não supera o investimento maior dado às universidades privadas e que, por trás dele, existe um projeto de massificação para atender às demandas do mercado. Apesar do projeto sub-reptício de mercantilização do ensino superior, é válido reconhecer a importância do acesso à universidade a sujeitos que sempre foram privados dele, o que representa um avanço para a equidade. O texto de Mancebo *et al.* (2015), entretanto, aponta as disparidades nesse acesso em nível de graduação e também pós-graduação, em que se observa um contingente de estudantes com qualificação aquém em relação àqueles que, por exemplo, fazem a pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Na esteira das disparidades, é válido mencionar que, apesar da expansão, ainda é proporcionalmente pequeno o número de pessoas que entram no ensino superior e as que conseguem nem sempre dispõem de tempo e de recursos para ações voltadas à formação em língua estrangeira.

O quadro de disparidade de oportunidades para aprender línguas estrangeiras esteve em perspectiva no processo de idealização do PROFICI. Apesar de ter havido um planejamento estratégico para cumprir, de forma rápida e efetiva, com o objetivo de trazer uma formação em língua estrangeira para a comunidade acadêmica, houve algumas respostas negativas à estrutura dos cursos do PROFICI no tocante à inexistência de férias e ao fato de, inicialmente, as aulas ocorrerem de forma presencial três vezes por semana e sem a carga horária prevista para atividades não presenciais.

Em face das insatisfações mencionadas, o primeiro ajuste no programa ocorreu com a implementação das atividades de ensino online de forma síncrona como parte da carga horária do curso. Após reflexões sobre a participação dos alunos, optou-se pela modalidade assíncrona, pois, um dos princípios do ensino não presencial é a autonomia do aluno e a possibilidade de ele poder organizar a sua agenda de atividades de acordo com sua disponibilidade. Esse ajuste ocorreu em 2013. No segundo semestre de 2014, foi realizada uma reunião com o Conselho Gestor para estabelecer um novo ajuste: as férias. Assim, a partir do segundo semestre de 2014, o PROFICI passaria a seguir o calendário de aulas e férias da universidade. Essa medida reduziu, significativamente, a evasão, pois, anteriormente, muitos alunos optavam por não fazer o curso durante o período de férias e, assim, com a reprovação neste período, os alunos passavam a fazer parte da lista de repetentes e, diante de alguma outra reprovação ou não frequência em algum componente, o aluno era jubulado do programa.

As regras de jubilamento também são um ponto de insatisfação. Essas regras eram ainda mais criticadas quando os bolsistas de iniciação científica tinham como uma de suas obrigações fazer um dos cursos do PROFICI. Essa norma tinha como propósito instaurar uma política de obrigatoriedade de aprendizado de língua estrangeira entre cientistas em formação. Em 2014, essa norma também foi revista, sendo suspensa a obrigatoriedade do curso de idiomas para os bolsistas de iniciação científica. A não

obrigatoriedade do curso de idiomas para essa categoria não diminuiu o interesse no PROFICI. Pelo contrário, houve um aumento no número de pessoas que se matricularam no programa porque, de fato, desejavam aprender língua estrangeira e, com isso, houve uma redução da evasão.

Em 2015, com a diminuição do orçamento das universidades federais, que resultou em uma longa greve, houve um redimensionamento do PROFICI para se adequar à nova realidade orçamentária da universidade. Assim, se, em 2014.2, foram selecionadas 3.694 pessoas, em 2015.1, a seleção teve o número de 1.620. Desde então, o número de vagas oscila de forma proporcional à situação orçamentária da universidade e às desistências. O número de vagas oferecidas, contudo, sempre foi insuficiente para atender à demanda de inscritos, exceto na edição 2014.2, em que se chegou à quase totalidade do atendimento das inscrições.

No segundo semestre de 2019, por conta das severas restrições orçamentárias sofridas pelas universidades públicas, o PROFICI teve a sua primeira seleção com um número muito menor de vagas do que as edições anteriores e o mesmo se repetiu em 2020. Apesar de todas as restrições e de não poder atender a uma parte considerável da demanda por aulas de línguas estrangeiras na universidade, o PROFICI mantém suas atividades e tem encontrado alternativas para não levar à comunidade acadêmica todos os impactos dessas restrições.

Mesmo diante dos desafios orçamentários enfrentados pela universidade e seus reflexos em programas institucionais, o PROFICI teve, ao longo de suas 16 edições, um número aproximado de 25.368 matrículas. Com esses números, nota-se que o objetivo de instaurar na comunidade acadêmica uma cultura de aprendizado de língua estrangeira tem sido exitoso. Essa cultura foi intensificada com a implementação do NuLi UFBA em 2015, que tinha uma dinâmica mais constante de oferta de vagas para os cursos de idiomas.

#### 4 O NUCLI UFBA E O REFORÇO ÀS AÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE

Na ocasião do lançamento do primeiro edital do Programa Inglês sem Fronteiras, a UFBA decidiu não aderir ao programa, porque isso implicaria em ter oferta apenas de cursos de inglês. Diante da impossibilidade de coexistência do Programa Inglês sem Fronteiras e do PROFICI, o Conselho Gestor do PROFICI optou por manter o seu programa institucional e aderir ao Programa Inglês sem Fronteiras apenas como Centro Aplicador de exames de proficiência, como já atuava desde 2013. O Centro Aplicador, como o nome indica, destina-se à aplicação de exames de proficiência. O principal exame aplicado é o TOEFL ITP, aceito amplamente em universidades no exterior.

Com a ampliação do Programa Inglês sem Fronteiras para o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), instituído em 14 de novembro de 2014 pela Portaria n. 973 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014), o novo Conselho Gestor do PROFICI, iniciado no segundo semestre de 2014, sinalizou a importância de integrar a UFBA ao elenco de universidades que têm Núcleos de Língua para oferta de cursos presenciais. Assim, a UFBA submeteu sua proposta ao Edital do programa supracitado e teve as primeiras turmas a partir de maio de 2015.

O NuLi UFBA começou com apenas três professores, assim como os demais NuLis que aderiram ao Edital de 2014 com oferta de cursos presenciais pela primeira vez. Os três professores eram estudantes de graduação em Letras com Inglês – um pré-requisito essencial – com nível de proficiência B2 e C1. O professor com nível B2 conseguiu atingir o nível C1, exigido para atuar como professor, ao longo da sua participação no NuLi. Assim como em outras universidades, os professores recebiam uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ministravam aulas em três turmas, participavam de sessões de formação pedagógica e se dedicavam também a atividades de tutoria para alunos inscritos no *My English Online* (MEO), perfazendo uma carga horária semanal de 20 horas de atividades. No total, a UFBA teve nove turmas divididas entre dois tipos de curso: Conversação em Língua Inglesa e Preparatório para Exames de Proficiência. Apesar de terem sido projetados como cursos mais voltados para estudantes de maior proficiência linguística, no NuLi UFBA, quatro turmas foram destinadas a alunos de nível A2 e cinco de nível B1.

O objetivo do IsF, que converge com o do programa anterior, o Inglês sem Fronteiras, de oferecer cursos para estudantes de nível mais avançado se alinhava com o propósito de não haver sobreposições entre o IsF e centros de idiomas ou cursos de extensão de línguas estrangeiras já existentes em algumas universidades. Para evitá-las, o Núcleo Gestor e demais especialistas da área de ensino de língua estrangeira que atuaram na configuração e reconfigurações do IsF tinham em tela a preocupação de caracterizar o programa como voltado para o ensino de idiomas para fins acadêmicos, diferentemente do caráter geral do ensino de idiomas em outros cursos, e destinado a alunos que não fossem iniciantes, no caso específico dos cursos de inglês. Assim, apenas alunos com nível a partir do A2 poderiam fazer o curso presencial de inglês.

A limitação à oferta de turmas para alunos com nível a partir do A2 foi revista e, em 2018, as primeiras turmas para alunos iniciantes foram oferecidas. Essas turmas estavam relacionadas aos módulos iniciais do MEO. Esse redimensionamento não teve sobreposições, pois, embora os alunos pudessem fazer o curso a partir do nível iniciante, os módulos permaneceram não sequenciados e atrelados aos conteúdos do MEO.

Há, inegavelmente, algumas sobreposições entre o ensino de idiomas para fins acadêmicos e o ensino geral, mas elas não descaracterizam as especificidades deles. Em ambos os casos, os alunos desenvolvem habilidades, aprendem o idioma em nível comunicativo, pragmático, estrutural, mas há diferenças quanto às situações usadas para o ensino e as suas finalidades. Ademais, é importante frisar que o IsF transcendeu o escopo das práticas já realizadas em cursos de idiomas em caráter de extensão. Ele se consolidou como um programa nacional com reverberações internacionais, em virtude de sua abrangência e dos convênios que realizou, e como uma ação institucional para pensar e consolidar a política linguística nas universidades.

Entre os benefícios do IsF, destaca-se o redimensionamento do “[...] papel de professores e licenciandos da área de Letras ao atribuir protagonismo institucionalizado a esses profissionais no projeto de expansão do intercâmbio de conhecimento com instituições estrangeiras.” (PEREIRA, 2017, p. 155). No tocante à formação docente, parte da carga horária dos professores no IsF era destinada a sessões voltadas para ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Essa é uma vertente profícua do IsF, que nem sempre é colocada em destaque nos mecanismos de avaliação do programa. Inúmeros professores se beneficiaram com a formação oferecida pelo IsF e muitos tiveram as suas primeiras experiências de ensino por causa dessa iniciativa.

Apesar de muitos estudantes de Letras terem tido sua primeira experiência docente no IsF, a ênfase do programa era nos professores mais proficientes, o que, em muitos casos, equivalem aos mais experientes. Essa lógica é contrária à adotada no PROFICI e nisso incide mais uma das diferenças entre ele e o NuLi UFBA. No primeiro, prioriza-se a seleção de estudantes de Letras que ainda não tiveram experiência de ensino e a proficiência é um fator importante, porém não mais do que a motivação para aprender a ensinar. Muitos são os exemplos no PROFICI de estudantes de Letras que atingiram um nível maior de proficiência no idioma à medida que ministravam aulas para as quais tinham que elaborar planos e atividades supervisionados por um coordenador acadêmico. Em virtude da exigência do IsF por professores proficientes e mais experientes, muitos ex-professores do PROFICI, que, nesse programa, são chamados de monitores, passaram a fazer parte do IsF atraídos pela nova modalidade de ensino, ou seja, o ensino para fins acadêmicos, e pelas oportunidades oferecidas por um programa nacional.

Em 2019, as bolsas dos professores, coordenadores gerais e pedagógicos do IsF foram cortadas. Com isso, houve uma significativa diminuição da oferta de turmas no segundo semestre, mas o programa continua mediante nova iniciativa, que, desta vez, enfoca a formação dos professores. Permanecem, também, os seus desdobramentos. Os especialistas participantes do programa estabeleceram relações em uma ampla rede que envolveu universidades federais e estaduais e que trouxe a possibilidade de formação de outras redes, a exemplo da que foi estabelecida no Programa de Assistentes de Ensino de Inglês da Fulbright/CAPES. Esse programa, com o tempo, se desvinculou oficialmente do IsF, mas tem, atualmente, entre muitos dos seus coordenadores, pessoas que atuam ou atuaram nele. É válido mencionar, também, o acesso dado pelo IsF à diversidade de cursos que podem ser oferecidos para capacitar a comunidade acadêmica para o contexto de uma universidade internacionalizada e as contribuições para refletir sobre a internacionalização de modo geral.

Com o lançamento do novo edital para aderir à Rede Andifes Nacional de Especialistas em Língua Estrangeira – Idiomas sem Fronteiras (EDITAL, 2020), o IsF manterá, essencialmente, os seus objetivos: oferecer cursos gratuitos de língua estrangeira e

suplementar a formação docente de estudantes de Letras. Esse novo edital enuncia a forte rede estabelecida no programa ao longo de sua existência.

A experiência com o IsF, que se renovou em 2020, trouxe importantes contribuições para a criação de estratégias para os novos desafios que surgiram a partir de 2019. Nesse ano, o Programa Institucional de Internacionalização – CAPES PrInt – entrou em vigor e, com ele, foi reeditada a busca emergencial pela obtenção da pontuação em exames de proficiência, necessária para conseguir bolsas de intercâmbio, em sua maioria, de doutorado sanduíche. Essa nova realidade motivou a criação de estratégias que serão descritas e analisadas na última seção deste artigo.

## 5 CAPES PRINT: REEDIÇÃO DE DESAFIOS E SUAS ESTRATÉGIAS

No primeiro semestre de 2019, começaram as ações relativas ao Edital do Programa Institucional de Internacionalização – CAPES PrInt. Um passo inicial foi o redimensionamento das atividades do PROFICI para atender, mais especificamente, à demanda por proficiência linguística de servidores bem como de estudantes de doutorado, que precisavam obter 527 pontos no TOEFL ITP para se tornarem elegíveis às bolsas. Foram criadas ações, também, para docentes que não precisavam fazer testes de proficiência para as missões que realizariam no exterior, mas desejavam aprimorar suas habilidades em língua estrangeira.

A necessidade de obtenção da pontuação mencionada figurou como uma reedição dos anseios da comunidade acadêmica entre 2012 e 2014 pela pontuação para participar do edital do PCsF. A diferença é que, no cenário atual, a UFBA já dispõe de *expertise* para compreender as necessidades dos estudantes. Desse modo, uma das primeiras ações consistiu da oferta de sessões de tutoria, em atendimento à solicitação da Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação. Essas sessões não se restringem à preparação para exames de proficiência e aprimoramento da proficiência linguística. O objetivo delas é fomentar o processo de internacionalização, o que abrange, também, a produção acadêmica internacional, que, em grande medida, requer serviços de tradução e revisão de artigos em língua estrangeira.

Ressalta-se que a prioridade das sessões é contemplar, de forma mais particularizada, as necessidades dos estudantes de doutorado e servidores que são candidatos ao Edital CAPES PrInt UFBA ou já foram aprovados na seleção. Foram criadas quatro estações principais de atividades, quais sejam: uma destinada a exames de proficiência; leitura de textos acadêmicos; escrita, tradução e revisão de artigos; e conversação em contexto acadêmico. Para a oferta dessas sessões, foram designados horários específicos para cada modalidade, mas também foram oferecidas sessões múltiplas para as quais os estudantes compareciam e nas quais poderiam se envolver em atividades alinhadas, especificamente, com suas necessidades seguindo um modelo de *Differentiated Instruction*. Esse modelo tem como uma de suas finalidades atender a particularidades dos estudantes, respeitando seus variados níveis (WESTWOOD, 2016). Essa foi a alternativa encontrada para não ter que operacionalizar a aplicação de testes de nivelamento, inscrições e matrículas em turmas ou sessões de acordo com níveis, objetivos e perfis, uma vez que havia pouco tempo para preparar os participantes para suas metas.

As sessões têm sido exitosas, mas trouxeram alguns estranhamentos por fugirem aos moldes tradicionais do funcionamento de um curso de línguas. Não obstante esse estranhamento, em linhas gerais, elas têm atingido objetivos que podem ser constatados, por exemplo, na publicação de artigos em inglês que foram revisados ou traduzidos pela equipe PROFICI e pelos Assistentes de Ensino da Fulbright e o êxito de estudantes em testes de proficiência, em especial, o TOEFL ITP.

As ações de suporte linguístico voltadas para o CAPES PrInt assinalam a sua confluência com as políticas nacionais direcionadas à internacionalização. Essa confluência, contudo, não suprime o olhar da universidade em relação às suas questões internas e ao perfil de sua comunidade. Desse modo, mesmo com a ênfase na pós-graduação, o PROFICI mantém a sua política de ter, em seu público prioritário em processos seletivos, estudantes negros, quilombolas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como instituído em seus editais de seleção desde 2017. Com isso, a UFBA reafirma o seu compromisso em atender a demandas nacionais sem perder de vista as questões locais, que as políticas desenvolvidas em espaços públicos devem favorecer, e reforça sua missão de democratização de acesso ao conhecimento.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo, documenta-se um histórico sobre as ações realizadas na UFBA para atender à demanda por formação em línguas estrangeiras da comunidade acadêmica. Nessas ações, destaca-se a importância do PROFICI e do NuLi, no âmbito do IsF. Ambos trouxeram benefícios suplementares à comunidade acadêmica, contribuindo para a configuração de uma cultura de aprendizado de línguas estrangeiras, que outrora parecia alheia à realidade dessa comunidade. O caráter alheio dessa cultura é, presume-se, um fruto do descrédito conferido ao aprendizado de línguas estrangeiras no país em virtude dos resultados pouco exitosos no que tange à proficiência linguística na educação básica e os fatores culturais e históricos que mercantilizaram e, por consequência, elitizaram o aprendizado de línguas estrangeiras.

O acesso gratuito a cursos de línguas estrangeiras, a possibilidade de participar de atividades de intercâmbio, o suporte para a produção de artigos para serem submetidos em periódicos internacionais, a capacitação do corpo técnico-administrativo para o contexto de uma universidade que recebe estudantes e professores estrangeiros e a formação linguística do corpo docente são algumas das ações que consolidam a internacionalização em contexto universitário. O caminho para esse ideal de universidade com maior mobilidade acadêmica de sujeitos e conhecimentos é uma realidade que está bem mais próxima apesar de ainda haver uma longa jornada até que ela seja alcançada de forma universal.

Enquanto se caminha para construir um espaço acadêmico internacionalizado, vidas são tocadas pelo sonho de falar uma língua estrangeira, que, outrora, era franqueado a uma minoria. Embora números e estatísticas nem sempre descortinem o caráter profícuo do sonho, eles enunciam que muitas pessoas já tiveram, através da UFBA, a oportunidade de aprender língua estrangeira, o que representa a materialização de um projeto que parecia, inicialmente, impossível. Tal projeto tem enfrentado desafios, mas não deixa de seguir os rumos de uma internacionalização, que ainda é sonho e, diante de tantos estudantes e servidores que participaram de programas de mobilidade acadêmica no exterior, também é realidade.

## REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. M. de; MORAES FILHO, W.; BARBOSA, W. J. C.; BLUM, A. S.. O Programa Inglês sem Fronteiras e a Política de Incentivo à Internacionalização do Ensino Superior Brasileiro. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M. de; MORAES FILHO, W. B. (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 19-46.

BRASIL. Ciência sem Fronteiras. Disponível em: [http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/areas-contempladas\\_2020](http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/areas-contempladas_2020). Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm). Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 2 mar. 2020.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Programa Inglês sem Fronteiras. Portaria n. 1.466, 18 de dezembro de 2012. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria\\_normativa\\_1466\\_2012.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf) Acesso em: 10 mar. 2020. CAPES. Programa Institucional de Internacionalização – CAPES – PrInt. 2017. Disponível em: <https://capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/capes-print>. Acesso em: 10 mar. 2020.

EDITAL de Chamada às Instituições Federais de Ensino Superior Membros da ANDIFES para adesão à rede ANDIFES nacional de especialistas em língua estrangeira – Idiomas sem Fronteiras. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Edital-Rede-IsF-Adesa%CC%83o-IFES-ANDIFES.pdf> Acesso em: 10 mar. 2020.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. de (org.). *Inglês na escola pública não funciona?* Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p. 15-31.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20 n. 60, p. 31-50. jan.-mar. 2015,.

MINISTÉRIO da Educação. Portaria n. 973, de 14 de novembro de 2014. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria\\_973\\_Idiomas\\_sem\\_Fronteiras.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf) Acesso em: 10 mar. 2020.

OLIVEIRA, A. L. de; FREITAS, M. E. de. Motivações para Mobilidade Acadêmica Internacional: a visão de alunos e professores universitários. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 217-246, Sept. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982016000300217&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000300217&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 10 mar. 2020.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. de. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. de (org.). *Inglês na escola pública não funciona?* Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011, p. 33-46.

PARAGUASSU, L. *Portugal é suspenso do Ciência sem Fronteiras*. Educação. Estadão. 24 de abril de 2013. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/portugal-e-suspenso-do-ciencia-sem-fronteiras.1025096>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PEREIRA, F.. O Programa Idiomas sem Fronteiras e a formação de professores de inglês na UFBA: objetivos (inter)nacionais em práticas locais. *Letras Raras*. v.6, n.1, p. 151-165, 2017.

SARMENTO, S.; DUTRA, D. P.; BARBOSA, M. V.; MORAES FILHO, W. B. IsF e Internacionalização: da teoria à Prática. In: SARMENTO, S.; DUTRA, D. P.; BARBOSA, M. V.; MORAES FILHO, W. B. (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 77-100.

WESTWOOD, P. *What Teachers Need to Know about Differentiated Instruction*. Victoria: ACER Press, 2016.



Recebido em 30/03/2020. Aceito em 02/08/2020.