

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

***UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE
PROGRAMA DE DOCTORADO EN HISTORIA Y ESTUDIOS HUMANÍSTICOS:
EUROPA, AMÉRICA, ARTE Y LENGUAS***

FELIPE FURTADO GUIMARÃES

**INTERNACIONALIZAÇÃO E MULTILINGUISMO:
UMA PROPOSTA DE POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA UNIVERSIDADES
FEDERAIS**

***INTERNACIONALIZACIÓN Y MULTILINGÜISMO:
UNA PROPUESTA DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA PARA UNIVERSIDADES
FEDERALES***

VITÓRIA/ES, BRASIL

2020

FELIPE FURTADO GUIMARÃES

**INTERNACIONALIZAÇÃO E MULTILINGUISMO:
UMA PROPOSTA DE POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA UNIVERSIDADES
FEDERAIS**

***INTERNACIONALIZACIÓN Y MULTILINGÜISMO:
UNA PROPUESTA DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA PARA UNIVERSIDADES
FEDERALES***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kyria Rebeca Neiva de Lima Finardi (UFES)

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Patricia Frances Moore Johansen (UPO)

VITÓRIA/ES, BRASIL

2020

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

G963i Guimaráes, Felipe Furtado, 1984-
Internacionalização e Multilinguismo : uma proposta de política linguística para universidades federais / Felipe Furtado Guimaráes. - 2020.
266 f. : il.

Orientadora: Kyria Rebeca Neiva de Lima Finardi.
Coorientadora: Patricia Frances Moore Johansen.
Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Educação internacional. 2. Multilinguismo. 3. Política linguística. 4. Educação e globalização. 5. Linguística aplicada. 6. Universidades e faculdades públicas. I. Finardi, Kyria Rebeca Neiva de Lima. II. Johansen, Patricia Frances Moore. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. IV. Título.

CDU: 80


Felipe Furtado Guimarães

**INTERNACIONALIZAÇÃO E MULTILINGUISMO:
UMA PROPOSTA DE POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA UNIVERSIDADES
FEDERAIS**

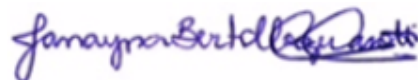
Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 21 de maio de 2020.

Comissão Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Kyria Rebeca Neiva de Lima Finardi (UFES)
Presidente e Orientadora



Prof.^a Dr.^a Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES)
Membro Interno



Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz (UFES/USP)
Membro Interno



Prof.^a Dr.^a Telma Nunes Gimenez (UEL)
Membro Externo

SEVILLA PAVON, ANA MERCEDES (AUTENTICACIÓN)
Firmado digitalmente por SEVILLA PAVON, ANA MERCEDES (AUTENTICACIÓN)
Fecha: 2020.05.22 16:57:21 +02'00'

Prof.^a Dr.^a Ana Sevilla-Pavón (Universitat de València)
Membro Externo

“As línguas humanas são os sistemas de comunicação mais altamente desenvolvidos e flexíveis que conhecemos. O traço distintivo desses sistemas é eles poderem ser usados para veicular mensagens de qualquer grau de complexidade de maneira incrivelmente rápida e eficiente. [...] Ninguém sabe por que ou como emergiu esse sistema maravilhoso”

Tore Janson

Aos familiares, amigos e colegas:
Edson, Tania, André e Zilma;
Daniel, Felipe, Thiago;
Ana Rachel, Lisiane, Frederico e Raquel

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao Senhor Deus, em especial nos momentos mais difíceis, para chegar até aqui.

Aos meus familiares, pela compreensão nos muitos momentos de ausência por conta desta pesquisa.

Aos colegas técnicos da UFES, em especial a Ana Rachel Macedo Mendes, Lisiane Mendes Rodrigues, Frederico Luiz Rigoni e Silva e Raquel Soprani dos Santos Paiva, pelo apoio e convivência no cotidiano do local de trabalho, indispensável para realização desta pesquisa, assim como pela sua paciência e compreensão.

Às professoras Kyria Rebeca Neiva de Lima Finardi (orientadora no Brasil) e Patricia Frances Moore Johansen (co-orientadora na Espanha), pela orientação e compreensão, nesta tese em regime de cotutela.

Aos professores: Claudia Jotto Kawachi Furlan, Daniel de Mello Ferraz, Janayna Bertollo Cozer Casotti, Luciano Novaes Vidon, Luís Fernando Bulhões, Maria Marta Pereira Scherre, Renata Archanjo, Roberto Perobelli de Oliveira, Ana Sevilla-Pavón e Telma Nunes Gimenez.

Aos colegas da turma do Doutorado em Estudos Linguísticos: Aparecida Christ, Araceli da Silva, Daniela Marques, Diana dos Santos, Gabriela Baroni, Gabriel Amorim, Gisele Oliveira, Karina Fadini, Katiuscia Cominotti, Lays Lopes, Marianna Merlo, Philipe Domingos, Raquelli Natale, Rossana Leite, Thalita Massini e Yves de Oliveira.

Aos servidores da SIP/CCHN-Ufes e setores da UPO (EDUPO, CEDEP, DHH) e a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização desta pesquisa.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é apresentar uma proposta de política linguística (PL) institucional para auxiliar o processo de internacionalização em universidades federais, considerando aspectos multilíngues. Tendo em vista o papel das línguas para a internacionalização, a proposta de PL multilíngue apresentada aqui procurou atender à pergunta de pesquisa de como uma proposta de PL, com uma perspectiva multilíngue, pode apoiar o processo de internacionalização das universidades federais brasileiras. A metodologia adotada incluiu aspectos qualitativos e quantitativos, com utilização de método misto e usando procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental, análise de conteúdo e instrumentos de produção de dados como questionários, com obtenção de dados de 42 universidades federais brasileiras. A metodologia do desenvolvimento (*design-based research*) foi usada para construir uma proposta de PL institucional para auxiliar o processo de internacionalização das universidades federais em uma perspectiva multilíngue. A motivação/justificativa da pesquisa está no desalinhamento observado entre políticas de internacionalização e políticas linguísticas, tendo em vista o processo incipiente de internacionalização das universidades federais brasileiras, que segundo alguns autores (por exemplo, PROLO; VIEIRA, 2017; LIMA; MARANHÃO, 2009) é reativo e passivo. Outra questão que motivou esta pesquisa e que deriva da anterior é a falta de políticas linguísticas multilíngues alinhadas a políticas de internacionalização. O referencial teórico incluiu conceitos de capital cultural e linguístico (Bourdieu), globalização e multilinguismo (Blommaert) e superdiversidade (Vertovec). Os resultados indicam que nem todas as universidades federais brasileiras possuem uma PL formalizada e, quando ela existe, muitas vezes ela não está conectada aos planos de internacionalização da instituição. Além disso, a análise dos dados mostrou: textos de PL têm variada extensão e configuração, sendo redigidos principalmente para atender a decisões governamentais; algumas línguas têm sido favorecidas na internacionalização (principalmente inglês e português como língua estrangeira), em especial como línguas de pesquisa e de instrução; indícios de uma internacionalização passiva e falta de participação dos diversos atores no planejamento/implementação de PL. Na proposta apresentada aqui, o uso das línguas foi considerado em seis dimensões, a saber: as línguas de admissão; o ensino de línguas; as línguas de instrução; as línguas de pesquisa; as línguas de administração; e as línguas de comunicação externa. Além disso, a proposta de PL considera aspectos como: crenças e práticas; aspectos legais e atores; finalidades e efeitos esperados; usos e usuários; forma e função; seleção e implementação. Nesse sentido, a proposta de PL formulada aqui representa uma contribuição relevante para a revisão e/ou proposição de políticas linguísticas institucionais no contexto das universidades federais brasileiras.

Palavras-chave: Internacionalização. Multilinguismo. Políticas linguísticas.

ABSTRACT

The objective of this study is to present a proposal of institutional language policy (LP) to support the process of internationalization in federal universities, considering multilingual aspects. Due to the roles of languages for internationalization, the proposal of multilingual LP shown here was a response to the research question: how a LP proposal, with a multilingual perspective, can support the internationalization process at Brazilian federal universities? The methodology used here included qualitative and quantitative aspects, using mixed methods and procedures of bibliographic and documental research, content analysis and data collection tools such as questionnaires, with the collection of data from 42 Brazilian federal universities. Design-based research was used to build a proposal of institutional LP to support the internationalization process at federal universities, with a multilingual perspective. The motivation for this research is based on the mismatch between internationalization and language policies, considering the incipient process of internationalization at Brazilian federal universities, which according to some authors (e.g.: PROLO; VIEIRA, 2017; LIMA; MARANHÃO, 2009) is reactive and passive. Another issue that motivated this study is the lack of multilingual language policies to match internationalization policies. The theoretical framework included concepts of cultural and linguistic capital (Bourdieu), globalization and multilingualism (Blommaert) and superdiversity (Vertovec). Results indicate that not all Brazilian federal universities have a formal LP, and when it exists, it is usually not connected to institutional plans for internationalization. In addition, data analysis showed: LP texts can vary in length and configuration, and they are written mainly to respond to government decisions; a few languages have been favored in internationalization (mainly English and Portuguese as a foreign language), especially as languages of instruction and research; evidence of passive internationalization and lack of participation of various agents in the planning and implementation of LP. In the proposal shown here, the use of languages was considered in six dimensions: languages of admission; language teaching; languages of instruction; languages of research; languages of administration; languages for external communication. In addition, the proposal includes aspects such as: beliefs and practices; legal aspects and agents; goals and expected effects; uses and users; form and function; selection and implementation. Therefore, the LP proposal developed here represents a relevant contribution for the revision and/or creation of institutional language policies in the context of Brazilian federal universities.

Keywords: Internationalization. Multilingualism. Language Policies.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es presentar una propuesta de política lingüística (PL) institucional para apoyar el proceso de internacionalización en las universidades federales, considerando aspectos multilingües. Debido a los roles de los idiomas para la internacionalización, la propuesta de PL multilingüe que se muestra aquí fue una respuesta a la pregunta de investigación: ¿cómo una propuesta de PL, con una perspectiva multilingüe, puede apoyar el proceso de internacionalización en las universidades federales brasileñas? La metodología utilizada aquí incluye aspectos cualitativos y cuantitativos, utilizando métodos mixtos y procedimientos de investigación bibliográfica y documental, análisis de contenido y herramientas de recopilación de datos como cuestionarios, con la recopilación de datos de 42 universidades federales brasileñas. La investigación basada en diseño (*design-based research*) se utilizó para construir una propuesta de PL institucional para apoyar el proceso de internacionalización en las universidades federales, con una perspectiva multilingüe. La motivación para esta investigación se basa en el desajuste entre la internacionalización y las políticas lingüísticas, considerando el incipiente proceso de internacionalización en las universidades federales brasileñas, que según algunos autores (por ejemplo: PROLO; VIEIRA, 2017; LIMA; MARANHÃO, 2009) es reactivo y pasivo. Otro tema que motivó este estudio es la falta de políticas lingüísticas multilingües que coincidan con las políticas de internacionalización. El marco teórico incluye conceptos de capital cultural y lingüístico (Bourdieu), globalización y multilingüismo (Blommaert) y superdiversidad (Vertovec). Los resultados indican que no todas las universidades federales brasileñas tienen una PL formal, y cuando existe, generalmente no está conectada a planes institucionales para la internacionalización. Además, el análisis de datos mostró: los textos de PL pueden variar en longitud y configuración, y están escritos principalmente para responder a las decisiones del gobierno; algunos idiomas han sido favorecidos en la internacionalización (principalmente inglés y portugués como lengua extranjera), especialmente como idiomas de instrucción e investigación; evidencia de una internacionalización pasiva y falta de participación de varios agentes en la planificación e implementación de LP. En la propuesta presentada aquí, el uso de idiomas se consideró en seis dimensiones: idiomas de admisión; enseñanza de idiomas; idiomas de instrucción; idiomas de investigación; idiomas de administración; idiomas para la comunicación externa. Además, la propuesta incluye aspectos tales como: creencias y prácticas; aspectos legales y agentes; objetivos y efectos esperados; usos y usuarios; forma y función; selección e implementación. Por lo tanto, la propuesta de PL que se muestra aquí representa una contribución relevante para la revisión y / o creación de PL institucionales en el contexto de las universidades federales brasileñas.

Palabras Clave: Internacionalización. Multilingüismo. Políticas Lingüísticas.

Resumen Informativo en Español¹

La internacionalización de la educación superior (IES) es investigada en todo el mundo, de manera sistemática, desde fines de la década de 1980 y ha entrado en la agenda de la mayoría de las instituciones de educación brasileñas, debido al Programa Ciencia sin Fronteras (CsF). Entendida como la integración de una dimensión internacional en las acciones de enseñanza, extensión e investigación universitarias, la internacionalización de la educación superior es una parte integral del contexto académico y una realidad inequívoca.

El proceso de internacionalización de la educación superior brasileña todavía se encuentra en una etapa incipiente en comparación con otros países del mundo. Además, muchas de las actividades, políticas y conceptos desarrollados/adoptados en el proceso de IES brasileña terminan reproduciendo modelos de otros países, muchos de los cuales no se adaptan a las necesidades locales.

Igualmente, una postura reactiva del proceso de IES brasileña hacia las agencias de financiación, como en el caso del programa Ciencia sin Fronteras (CsF) que tenía como objetivo enviar más de 100 mil estudiantes brasileños de grado a universidades extranjeras y el Capes PrInt, programa de internacionalización institucional enfocado en el postgrado, sin la participación de voces e intereses locales, sugiere una deficiencia en la planificación de acciones de internacionalización en Brasil.

La intensificación de los contactos entre usuarios de diferentes idiomas, impulsada por el fenómeno de la globalización, ha generado conflictos entre los valores globales y locales, reflejados en términos de qué idiomas usar en estos contactos. La coexistencia de diferentes idiomas en un escenario multilingüe debe ser cuidadosamente planificada por políticas lingüísticas (PL) para no favorecer ciertos idiomas sobre otros, teniendo en cuenta las implicaciones de estas opciones. En el caso de esos conflictos en Brasil, se observa una tendencia para el uso de inglés como lengua hegemónica, desplazando otros idiomas extranjeros y otras lenguas minoritarias – sean de herencia inmigrante como alemán o italiano, o autóctonas como el tupi-guaraní, en el contexto de la educación superior.

Independientemente de estos problemas, las políticas de internacionalización (PI) y las PL terminan desarrollándose de manera desalineada y descoordinada, como lo afirman Finardi y Archanjo (2015) en el caso de PL para la educación básica y para la educación superior en Brasil. Esta desarticulación genera efectos negativos, tanto para instituciones que buscan internacionalizarse, como para profesionales y usuarios de idiomas, en un país que carece de inversiones en educación (en general) y en el proceso de IES (específicamente).

Ante este escenario, esta investigación buscó elaborar una propuesta de política lingüística institucional multilingüe, para apoyar el proceso de IES en las universidades federales brasileñas. La metodología utilizada incluye aspectos cualitativos y cuantitativos, utilizando procedimientos de investigación bibliográfica y documental, análisis de contenido e instrumentos para la generación de datos como encuestas, utilizando la muestra de universidades federales brasileñas que forman parte de la red federal de educación superior.

La investigación basada en diseño, que tiene como objetivo crear soluciones para problemas prácticos, se utilizó para proponer un modelo de política lingüística institucional, para apoyar el proceso de internacionalización en las universidades federales, en una perspectiva multilingüe. La motivación para esta investigación se basó en el desajuste observado entre la internacionalización y las políticas lingüísticas, considerando la etapa incipiente del proceso

¹ Esta pesquisa foi desenvolvida em regime de cotutela com a Universidad Pablo de Olavide (UPO), na Espanha, sendo necessário apresentar um resumo mais detalhado, em espanhol.

de internacionalización en las universidades federales brasileñas, que, según algunos autores (por ejemplo, Prolo y Vieira, 2017; Lima y Maranhão, 2009) es reactivo y pasivo.

Otro tema que motivó esta investigación deriva de la falta de políticas lingüísticas multilingües relacionadas con las políticas de internacionalización en las universidades federales brasileñas. El marco teórico incluye conceptos de capital cultural y lingüístico de Bourdieu, nociones de globalización y multilingüismo de Blommaert y de superdiversidad de Vertovec (véase bibliografía).

La tesis está organizada de la siguiente forma: el primer capítulo contextualiza y justifica el estudio, haciendo una introducción del tema en el panorama brasileño antes de presentar los objetivos. El objetivo principal es proponer un modelo de política lingüística institucional para las universidades federales brasileñas comprometidas con la internacionalización, desde una perspectiva de multilingüismo. Ya los objetivos específicos son:

- a) Identificar cómo las universidades federales brasileñas abordan el multilingüismo en sus procesos de internacionalización;
- b) Realizar una encuesta sobre las políticas lingüísticas de las universidades federales en Brasil;
- c) Sugerir aspectos a ser considerados en la composición de un modelo de política lingüística para universidades federales en Brasil;
- d) Presentar una visión de programas y acciones para desarrollar la competencia lingüística y el multilingüismo en las universidades federales de Brasil, con base en los informes de los participantes y gerentes de estos programas y acciones, con el fin de apoyar la creación o reflexión sobre PL institucionales.

El marco teórico aborda nociones de las ciencias humanas tratando del mercado de bienes simbólicos, de la economía del intercambio de idiomas, del papel del sistema educativo, de la cultura, del capital cultural, del capital social, del capital lingüístico y de las conversiones de capital, desde la contribución de Bourdieu. Se abordan nociones de globalización y el multilingüismo desde la perspectiva de Blommaert y el concepto de superdiversidad de Vertovec.

Los capítulos de revisión de la literatura incluyen estudios sobre el proceso de internacionalización de la educación superior, con una breve descripción histórica de la internacionalización en el mundo, en Brasil y en América Latina, discutiendo interacciones entre la internacionalización y la globalización y las relaciones entre Norte y Sur, con la jerarquización del conocimiento, antes de presentar perspectivas actuales y futuras. Además, presenta modelos y conceptos de internacionalización, así como concepciones equivocadas y mitos sobre ese proceso.

La revisión también trae nociones y conceptos de políticas lingüísticas y multilingüismo, una descripción del ciclo de políticas y de las dimensiones de PL analizadas, bien como discusiones sobre el papel del inglés, del portugués (y otros idiomas) y del programa Idiomas sin Fronteras (IsF) – programa nacional de enseñanza de lenguas extranjeras financiando (en el caso del inglés) por Capes-Brasil.

El capítulo de metodología describe el tipo de investigación (mixta), la muestra y métodos usados para la investigación para levantar datos de PL de las universidades además del método usado para el análisis. La investigación utilizó el siguiente recorrido metodológico:

- a) Investigación bibliográfica y documental, para recopilar datos relevantes para el tema de investigación;
- b) Acceso a los sitios web de universidades federales para identificar la presencia (o no) de textos de política lingüística; recopilación de contactos de correo electrónico de los

- departamentos de idiomas o relaciones internacionales, en los sitios web, para el envío posterior de cuestionarios;
- c) Recopilación de textos de PL con representantes del programa IsF, a través de foro electrónico y correo electrónico;
 - d) Procesamiento, análisis y discusión de los textos PL encontrados;
 - e) Envío de cuestionario inicial a las direcciones de correo electrónico recopiladas en los sitios web de las universidades;
 - f) Envío de cuestionario ampliado a los participantes del cuestionario inicial;
 - g) Procesamiento, análisis y discusión de los datos recopilados por los cuestionarios (iniciales y ampliados);
 - h) Elaboración de la propuesta de PL, basada en el análisis y discusión de los datos recopilados en esta investigación, construyendo la propuesta con el apoyo de los conceptos mencionados en la sección de referencia teórica y revisión de la literatura.

En total, se obtuvieron datos de 42 universidades, de un total de 63 universidades públicas en el país², 17 de las cuales en que solo fue posible obtener el texto de PL; en otras, solo fue posible obtener respuestas al cuestionario inicial (9 universidades); y de otras, fue posible obtener tanto el texto PL como las respuestas al cuestionario inicial (16 universidades).

El análisis de los textos de política lingüística (PL) se abordaron teniendo en cuenta seis aspectos del análisis de contenido señalados por Moraes (1999), a saber: a) quién habla; b) decir qué; c) a quien; d) cómo; e) con qué propósito; f) con qué resultados. La herramienta Sketch Engine³ – un software para construir corpora de texto y analizarlos, fue utilizada para el análisis de frecuencia de términos identificados como significantes para esa investigación.

Al cuestionario inicial respondieron 33 encuestados de 25 instituciones, y en 7 universidades había más de 1 encuestado por institución, como fue el caso de la Universidade Federal do Rio Grande (FURG), la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), la Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), la Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), la Universidade Federal de Brasília (UnB), la Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) y de la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Ya en el cuestionario ampliado, 8 participantes respondieron, de esos 33 encuestados. Las respuestas al cuestionario ampliado indican:

- a) Necesidad de más inversión gubernamental para proponer PL y PI; La internacionalización ha sido vista como un proceso reactivo, llevado a cabo sin la reflexión/participación de los diversos actores en el contexto universitario; desalineación entre las necesidades de la universidad local y las demandas gubernamentales; las personas que gestionan la internacionalización carecen de preparación, capacitación y calificación;
- b) Motivaciones vinculadas principalmente a la idea de mejorar la visibilidad, resaltar, reconocer y difundir la universidad, a través de clasificaciones e índices/rankings; acciones que se realizan sin explicar las motivaciones, de arriba hacia abajo.
- c) Acciones planificadas por gerentes y ejecutadas por subordinados (nuevamente, de arriba hacia abajo), sin la debida participación de los diversos interesados en el proceso de internacionalización;
- d) La ignorancia de los conceptos activos y pasivos propuestos por Lima y Maranhão (2009) de internacionalización, con respuestas que sugieren actitudes pasivas (con algunas excepciones): uso principalmente de modelos "importados" sin una adecuada adaptación a las necesidades locales;

² En el momento en que se desarrolló el estudio.

³ Véase <https://www.sketchengine.eu>.

Nota: Se ha podido trabajar con esta herramienta gracias al hecho de que la UPO tenga licencias. Este análisis se ha llevado a cabo durante la estancia de investigación en España – entre noviembre de 2018 y mayo de 2019.

- e) Acciones gubernamentales insuficientes para apoyar la internacionalización, mientras que las acciones existentes pueden considerarse unilaterales, elitistas y contradictorias; universidades consideradas simplemente como la ejecución de los planes definidos por el gobierno;
- f) Los idiomas son considerados fundamentales y esenciales para la internacionalización; las lenguas como un medio de ampliar las perspectivas interculturales; uso del inglés visto como asociado con fines comerciales; sugerencia de usar otros idiomas que han sido "subutilizados" en detrimento del inglés.

De manera general, los resultados indican que no todas las universidades federales brasileñas tienen una política lingüística formal y, cuando existe, generalmente no está relacionada con los planes de internacionalización de dichas instituciones. Considerando el papel de los idiomas para la internacionalización, el modelo de política lingüística multilingüe, resumido aquí, se construyó a partir de los objetivos inicialmente propuestos, de analizar las respuestas de informantes y documentos (PL) de universidades federales brasileñas y representa una contribución relevante para las universidades federales brasileñas.

El modelo de PL propuesto sigue los aspectos señalados por Hornberger (2006), con sus tipos, enfoques y objetivos para PL. En este caso, el modelo propone actuar sobre los usos y usuarios de los idiomas; forma y función; selección e implementación. Además, los ítems de creencias, prácticas, aspectos legales, actores involucrados, propósitos, efectos esperados, entre otros, son aspectos considerados en la composición de una propuesta de PL.

Por razones de alcance, esta investigación se limita a las universidades federales brasileñas, no pudiendo capturar la realidad de otras instituciones federales que ofrecen educación superior (como los Institutos Federales de Educación Vocacional), instituciones públicas estatales y municipales de educación superior, ni de instituciones privadas (que superan en cantidad a las instituciones públicas en Brasil). Para cubrir estos otros contextos, se necesitarían esfuerzos conjuntos con otros investigadores y más tiempo para recopilar y procesar los datos, posiblemente con el apoyo de entidades nacionales como el Ministerio de Educación de Brasil, Capes y CNPq, dadas las dimensiones continentales del territorio brasileño y las especificidades de cada uno de estos contextos.

Tampoco fue posible implementar el modelo de PL presentado aquí, ya que fue diseñado para apoyar futuras propuestas institucionales de PL. Sin embargo, la propuesta del modelo PL permitió una comprensión más completa y profunda de la realidad de algunas universidades federales en Brasil, y dado que el modelo se está utilizando para informar nuevas propuestas institucionales de PL, puede calibrarse/revisarse, en función de experiencias empíricas con el modelo.

Como sugerencia para futuras investigaciones, y quizás para un proyecto de post doctorado del autor, se sugiere investigar el contexto de formulación e implementación de PL en otras instituciones de educación superior en Brasil, ya sean federales (como los institutos), estatales, municipales, públicas o privadas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Fases do desenvolvimento da internacionalização	64
Quadro 2.	Visões sobre internacionalização	81
Quadro 3.	Tipos, abordagens e objetivos para políticas linguísticas	126
Quadro 4.	Descrição das ações do programa IsF	142
Quadro 5.	Cursos ofertados pelo programa IsF	143
Quadro 6.	Etapas de desenvolvimento do objeto	150
Quadro 7.	Universidades federais pesquisadas	153
Quadro 8.	Descrição de como a <i>Sketch Engine</i> pode ser usada com palavras, frases e textos	158
Quadro 9.	Resumo com informações das universidades participantes da pesquisa	163
Quadro 10.	Resumo das respostas quanto à existência de PL, nas 6 dimensões, em percentagem	200
Quadro 11.	Resumo das respostas referente às dimensões de PL, com sugestões	201
Quadro 12.	Respostas à pergunta 37 consideradas relevantes para esta pesquisa	205
Quadro 13.	Opinião dos respondentes sobre o processo de internacionalização	210
Quadro 14.	Motivações para as instituições dos respondentes se internacionalizarem	211
Quadro 15.	Principais agentes no processo de internacionalização	212
Quadro 16.	Papel das instituições no processo de internacionalização	213
Quadro 17.	Opinião sobre ações governamentais na internacionalização	214
Quadro 18.	Comentários dos participantes sobre o papel das línguas no processo de internacionalização	216
Quadro 19.	Principais temas abordados nas discussões sobre PL, segundo participantes do questionário expandido	218
Quadro 20.	Sugestões de atividades para as 6 dimensões de PL	227

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Informações sobre a estrutura dos textos de PL encontrados	167
Tabela 2.	As 30 palavras mais frequentes no <i>corpus</i> de PL analisado	169
Tabela 3.	Quantidade de ocorrência de nomes de línguas nas PL	172
Tabela 4.	Distribuição dos respondentes de acordo com sua universidade de vínculo	174
Tabela 5.	Palavras mais frequentes usadas nas sugestões dos respondentes ao questionário inicial	204
Tabela 6.	Palavras mais frequentes nas respostas dos participantes ao questionário expandido	207
Tabela 7.	Expressões mais frequentes nas respostas dos participantes ao questionário expandido	208

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Quantidade de instituições em relação à contribuição com fontes de dados para esta pesquisa	161
Figura 2.	Distribuição, por região, das universidades participantes da pesquisa, em quantidade de instituições	162
Figura 3.	Distribuição dos respondentes, por categoria	175
Figura 4.	Distribuição dos respondentes, por cargo ocupado	176
Figura 5.	Participação das universidades dos respondentes no programa IsF	177
Figura 6.	Idiomas ofertados via IsF nas universidades que são membros desse programa	178
Figura 7.	Setor que gerenciava o programa IsF nas universidades pesquisadas	179
Figura 8.	Oferta de atividades para desenvolvimento de proficiência em idiomas (não-ligadas ao programa IsF) nas universidades pesquisadas	180
Figura 9.	Atividades não-ligadas ao programa IsF, ofertadas nas universidades pesquisadas	181
Figura 10.	Existência de política linguística formalizada nas universidades pesquisadas	182
Figura 11.	Aspectos contemplados pela PL	183
Figura 12.	Existência de política linguística informal	184
Figura 13.	Presença de instituto/escola/centro de idiomas não vinculado ao IsF	185
Figura 14.	Idiomas ofertados em universidades que possuem instituto/escola/centro de idiomas não vinculado ao ISF	186
Figura 15.	Presença de PL para línguas de admissão	187
Figura 16.	Línguas exigidas em universidades que possuem PL para admissão	188
Figura 17.	Presença de PL para ensino de línguas	189
Figura 18.	Línguas ofertadas em universidades que possuem PL para ensino de línguas	190
Figura 19.	Existência de PL para línguas de instrução	191
Figura 20.	Idiomas escolhidos para o ensino de conteúdos diversos, em universidades que possuem PL para línguas de instrução	192
Figura 21.	Existência de PL para línguas de pesquisa	193
Figura 22.	Idiomas escolhidos para interações e publicações, em universidades que possuem PL para línguas de pesquisa	194
Figura 23.	Existência de PL para línguas de administração	195
Figura 24.	Idiomas escolhidos para uso em documentos e com o público interno, em universidades que possuem PL para línguas de administração	196
Figura 25.	Existência de PL para línguas de comunicação externa	197
Figura 26.	Idiomas escolhidos para interação com pessoas e entidades fora da universidade, em instituições que possuem PL para comunicação externa	198
Figura 27.	Existência de atividades para ensino/aprendizado de idiomas para fins específicos/acadêmicos	203
Figura 28.	Existência de discussões sobre PL para internacionalização	217
Figura 29.	Proposta de política linguística para internacionalização	222

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores de Universidades Estaduais e Municipais
AIC	Abordagem de Intercompreensão
AILP	Associação Internacional de Linguística do Português
ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
ALC-EU	Cúpula América Latina, Caribe e União Europeia
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ASEAN	Associação das Nações do Sudeste Asiático
AUF	Agência Universitária da Francofonia
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPLE	Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira
CIPLE	Certificado Inicial – Português Língua Estrangeira
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CSF	Ciência sem Fronteiras
DAAD	Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico
DAPLE	Diploma Avançado - Português Língua Estrangeira
DEPLE	Diploma Elementar - Português Língua Estrangeira
DIPLE	Diploma Intermédio - Português Língua Estrangeira
DLL	Departamentos de Letras/Línguas
DUPLE	Diploma Universitário - Português Língua Estrangeira
ELF	<i>English as a Lingua Franca</i>
EMI	English as a Medium of Instruction
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
ETA	<i>English Teaching Assistants</i>
FAUBAI	Associação Brasileira de Educação Internacional
GATS	General Agreement on Trade in Services
GCUB	Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras
GT-PL	Grupo de Trabalho sobre Políticas Linguísticas
IDC	Internacionalização do Currículo
IEC	Internacionalização em Casa

IES	Instituições de Ensino Superior
IIE	<i>Institute of International Education</i>
IP	Instituições de Pesquisa
ISF	Idiomas sem Fronteiras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Línguas Estrangeiras
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC	Ministério da Educação
MRE	Ministério das Relações Exteriores
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDSE	Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-graduação
PL	Políticas Linguísticas
PLE	Português como Língua Estrangeira
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGEL	Programa de Pós-graduação em Linguística
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRINT	Programa Institucional de Internacionalização
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
RAEM	Região Administrativa Especial de Macau
RQE	Respostas do Questionário Expandido
RQI	Respostas do Questionário Inicial
SE	<i>Sketch Engine</i>
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TPL	Textos de Políticas Linguísticas
UF	Unidade da Federação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WE	<i>World English</i>

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice 1.	Questionário Inicial (Online) – Instrumento de Pesquisa	255
Apêndice 2.	Questionário Expandido (Online) – Instrumento de Pesquisa	263
Apêndice 3.	Acesso às Respostas do Questionário Inicial [RQI]	264
Apêndice 4.	Acesso às Respostas do Questionário Expandido [RQE]	265
Anexo 1.	Acesso aos Textos de PL analisados nesta pesquisa [TPL]	266

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	23
1.1. Contextualização e Justificativa	23
1.2. Problema de Pesquisa	28
1.3. Pergunta de Pesquisa	29
1.4. Objetivos	30
1.4.1. Objetivo Geral	30
1.4.2. Objetivos Específicos	30
2. REFERENCIAL TEÓRICO	32
2.1. As ciências humanas e a contribuição de Bourdieu	32
2.1.1. O mercado de bens simbólicos	34
2.1.2. A economia das trocas linguísticas	35
2.1.3. O papel do sistema educacional	37
2.1.4. Sobre a cultura	42
2.1.5. Capital cultural	43
2.1.6. Capital social	45
2.1.7. Capital linguístico	46
2.1.8. Conversões de capital	47
2.2. A contribuição de Blommaert sobre globalização e multilinguismo	49
2.3. A contribuição de Vertovec e o conceito de superdiversidade	53
3. REVISÃO DE LITERATURA: Internacionalização	58
3.1. Um panorama histórico	58
3.1.1. O início da internacionalização do ensino superior	60
3.1.2. O início da internacionalização no Brasil	63
3.1.3. A internacionalização nos tempos recentes	64
3.1.4. Repensando a internacionalização na América Latina na atualidade	67
3.1.5. Interações entre internacionalização e globalização no percurso histórico	68
3.1.6. Relações entre o Norte e o Sul no percurso da internacionalização	74
3.1.7. Hierarquização dos conhecimentos no percurso da internacionalização	76
3.1.8. Perspectivas atuais e futuras	77
3.2. Conceitos sobre internacionalização	79
3.2.1. Equívocos conceituais e mitos sobre a internacionalização	82
3.2.2. A internacionalização abrangente	85
3.2.3. As especificidades da internacionalização	87
3.2.4. Internacionalização em Casa	88
3.2.5. Internacionalização do currículo	91

3.2.6.	Outras concepções sobre a internacionalização	92
3.2.7.	A educação superior como mercadoria	94
3.3.	Motivações para a internacionalização	97
3.4.	Entidades ligadas à internacionalização	100
3.5.	O Programa “Ciência sem Fronteiras” e Rankings Acadêmicos	104
3.6.	Integração regional da América Latina.....	109
4.	REVISÃO DE LITERATURA: Políticas Linguísticas e Multilinguismo	113
4.1.	Concepções de língua.....	113
4.2.	Línguas como mercadorias	116
4.3.	Definições sobre políticas linguísticas.....	118
4.4.	Formulação e implementação de políticas linguísticas	125
4.5.	Ciclo de Políticas.....	128
4.6.	Dimensões de políticas linguísticas	130
4.7.	(Des)alinhamento entre políticas.....	130
4.8.	Definições de multilinguismo	132
4.9.	O papel do inglês na atualidade.....	134
4.10.	O papel do português na atualidade.....	139
4.11.	O Programa “Idiomas sem Fronteiras”	142
4.12.	Abordagem de intercompreensão	145
5.	METODOLOGIA.....	148
5.1.	Metodologia do Desenvolvimento	148
5.2.	Seleção de Participantes da Pesquisa.....	152
5.3.	Fontes de Dados	154
5.4.	Métodos Mistos	155
5.5.	Procedimentos de Métodos Mistos	156
5.6.	Análise dos Dados	157
5.7.	Percurso da Pesquisa	159
6.	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	161
6.1.	Análise dos Textos de Políticas Linguísticas	165
6.2.	Análise das Respostas do Questionário Inicial	173
6.3.	Análise das Respostas do Questionário Expandido	206
6.4.	A proposta de PL.....	220
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	229
7.1.	Limitações da Pesquisa	235
7.2.	Sugestão de Pesquisas Futuras	236
	REFERÊNCIAS	238
	APÊNDICES	255

Apêndice 1	255
Apêndice 2	263
Apêndice 3	264
Apêndice 4	265
ANEXOS.....	266

1. INTRODUÇÃO

1.1. Contextualização e Justificativa

A internacionalização é um tema relevante para as atividades de instituições de ensino superior (IES), sendo pesquisada ao redor do mundo, de forma sistemática, desde o final dos anos 1980, tendo entrado na pauta da maior parte das IES brasileiras, por conta do programa Ciência sem Fronteiras (CsF). Entendida como parte integrante do contexto acadêmico, ela está presente em planos institucionais e nacionais e também é descrita em artigos científicos de diversas partes do mundo, sendo que sua importância na educação superior, segundo Laus (2012, p.23), é uma “realidade inequívoca”.

Ao longo da história, o processo de internacionalização da educação superior tem sido conduzido por diferentes atores e diretrizes que o conectam ao contexto e aos propósitos de nações, de regiões e de localidades, isto é, trata-se de um processo situado. Assim, não há uma fórmula pronta nem garantias de que a internacionalização tenha mais efeitos positivos do que negativos em determinados lugares ou épocas (KNIGHT, 2005) ainda que alguns autores (por exemplo, VAVRUS; PEKOL, 2015) sugiram que seus efeitos no Sul geopolítico não são, de todo, positivos.

Nos últimos 25 anos, a dimensão internacional da educação superior se tornou um tópico central na agenda de organismos internacionais, governos locais, instituições de ensino superior, organizações estudantis e agências de acreditação (DE WIT, 2011). Assim, a internacionalização da educação superior tem sido vista como um recurso para impulsionar sistemas educacionais e instituições, em resposta às demandas impostas às universidades do século XXI, sendo que:

[...] para os países em desenvolvimento, como o Brasil, investir na internacionalização da educação superior é, sem lugar a dúvidas, um processo fundamental para sua inserção no mundo globalizado, em condições de soberania (LUCE; FAGUNDES; MEDIEL, 2016, p.320).

Inúmeros debates têm ocorrido nos últimos 25 anos, com o objetivo de entender (global e localmente) e definir o que seria a internacionalização – não se trata de um

termo novo, pois tem sido usado, há décadas, no ramo das ciências políticas e das relações entre governos de diferentes países. Todavia, sua popularidade na educação superior se destacou apenas a partir do início dos anos 1980, sendo que, antes dessa época, o termo “educação internacional” era o termo mais utilizado em alguns países para definir o que hoje se entende por internacionalização (KNIGHT, 2004, p.8-9).

Stallivieri (2009) ressalta a importância da internacionalização para que as instituições educacionais se desenvolvam, uma vez que tal processo traria benefícios (e também desafios) para estudantes e funcionários, além de consolidar os cursos acadêmicos e contribuir para o desenvolvimento dos países, considerando a ampliação da produção de conhecimento, no contexto da educação superior.

Akkari (2018) lista as seguintes razões pelas quais as universidades têm se engajado pela internacionalização: a) pressão de autoridades de gestão e planejamento; b) demandas das famílias dos estudantes; c) comparações/avaliações internacionais; d) aferição de desempenho (*benchmarking*); e) competição entre instituições para atrair estudantes e recursos financeiros; f) aumento no número de alunos no ensino superior e consequente necessidade de se destacar entre as diversas instituições; g) articulações entre atividades nacionais e internacionais.

Afinal, mesmo que fosse possível para uma universidade ignorar temáticas globais, estas possivelmente já fariam parte do cotidiano dos alunos, impulsionadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), tornando-se um aspecto cada vez mais relevante e impactante no cenário institucional com repercussões tanto locais quanto globais. Ignorar o movimento de internacionalização iria contra uma vocação histórica das universidades como locais de encontro, trocas e difusão de saberes (AKKARI, 2018).

Apesar de reconhecer que o encontro de diferentes conhecimentos pode gerar grandes ganhos acadêmicos, também há que se considerar que esse encontro não deve promover o favorecimento de determinados conhecimentos/culturas em detrimento de outros/outras. Nesse sentido, é importante refletir sobre o que se entende por internacionalização em um determinado contexto e como ela pode se traduzir em ações concretas e uma determinada instituição/área.

As políticas⁴, sejam elas de internacionalização ou linguísticas, têm centralidade indiscutível no processo de internacionalização. De fato, Ramos (2018) explica que a falta de uma estratégia nacional traduzida em uma política, bem como a ausência de sistemas de gestão eficientes e a falta de uma gestão profissional (na maioria das instituições brasileiras), têm prejudicado o desenvolvimento de uma internacionalização significativa e sustentável no Brasil.

Verdu (2017, p.5-6) também comenta sobre a falta de uma estratégia institucional para internacionalização, no contexto brasileiro, como se cada unidade administrativa realizasse, de forma independente, suas ações de internacionalização – de tal forma que “elas não são conhecidas por outra unidade nem são divulgadas como deveriam ser”. Assim, muitas instituições carecem de estratégias explícitas de internacionalização, assim como de uma gestão adequada e da divulgação das atividades desenvolvidas por suas unidades, com a presença de lideranças institucionais comprometidas com esse processo.

Observa-se também um crescente e “expressivo interesse dos gestores” quanto ao processo de internacionalização no âmbito do ensino superior, ainda que muitos enxerguem a internacionalização apenas como atividades (não necessariamente interconectadas) tais como o estabelecimento de acordos interinstitucionais e programas de mobilidade estudantil (ZANCHET; SELBACH; VIGHI, 2017, p.477), indo em direção ao que Knight (2011) e De Wit (2011) já haviam apontado como sendo mitos e concepções equivocadas a respeito do processo de internacionalização.

Nesse contexto de educação superior internacionalizada, contatos entre usuários de diferentes línguas são frequentes, muitas vezes demandando o uso de uma língua franca⁵, a partir da qual acordos acadêmicos são estabelecidos e comunicações feitas, por exemplo. Esses contatos linguísticos na educação superior estão, por sua vez, inseridos em contextos maiores relacionados a fluxos migratórios, os quais impactam

⁴ O tema de políticas é tratado mais adiante, numa seção intitulada “Ciclo de Políticas”.

⁵ Entendida aqui como a(s) língua(s) adotada(s) por usuários de línguas diferentes, para que a comunicação se estabeleça entre eles, a fim de atingir propósitos específicos; a escolha da língua a ser adotada requer constante negociação entre as partes, tendo em vista seus interesses, propósitos, necessidades e valores.

as interações onde coexistem várias línguas – contextos esses de “superdiversidade” (VERTOVEC, 2007), discutidos mais adiante. Tais contextos de uso de múltiplas línguas (em geral) e as universidades federais brasileiras (em particular), são tratados nesta pesquisa.

Como pontuado aqui, a questão das línguas tem adquirido uma relevância fundamental e crescente no contexto da internacionalização do ensino superior no Brasil, tendo inclusive motivado a criação de divisões de “línguas” nos escritórios de relações internacionais das universidades brasileiras (FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016). Entre as diversas razões para explicar essa relação (entre línguas e internacionalização), destaca-se que aprender um segundo idioma pode ampliar a educação escolar (em termos de duração, em anos) e intensificar os contatos internacionais (virtuais ou presenciais), que se tornam cada vez mais frequentes e importantes na vida das pessoas, por permitir acesso a informações e oportunidades acadêmicas e profissionais. Em face disso, muitos países têm alterado os currículos escolares, para incluir mais oportunidades de aprendizado de línguas ao longo dos anos de escolarização (JANSON, 2015).

Além disso, com as recentes mudanças demográficas, que levaram pessoas a deixar o campo e viver nas cidades, e mudanças econômicas, que levaram pessoas a deixar o setor agrícola e industrial e buscar trabalho no setor de serviços, muitos passaram a usar línguas estrangeiras no trabalho e também no lazer (JANSON, 2015). A mudança demográfica causada por deslocamentos oriundos de guerras e situações de crise social e econômica, como no caso de refugiados e migrantes forçados, tem alterado também o contexto social, as relações internacionais e o uso-ensino-aprendizado de idiomas em diversos países, inclusive no Brasil. Assim, contatos que superam as barreiras linguísticas e nacionais são muito mais frequentes hoje do que há cem anos, por conta de desenvolvimentos nos transportes e nas comunicações, fazendo com que menos pessoas permaneçam monolíngues e mais pessoas se tornem bilíngues ou plurilíngues⁶.

⁶ Seguindo as definições de Spolsky (2004) – “plurilíngue” se refere ao indivíduo que possui habilidades variadas em diferentes línguas; e “multilíngue” se refere a uma sociedade em que diferentes línguas são usadas.

Dada a intensificação dos contatos entre pessoas de variados contextos linguísticos e culturais, ampliados pela globalização, há que se considerar a necessidade de os usuários das línguas desenvolverem o plurilinguismo (LEUNG, 2013), para interagir em contextos de superdiversidade (VERTOVEC, 2007).

Nesse sentido, Oliveira (2010) denuncia o “atraso” de alguns países e a relevância e centralidade da questão das línguas em todo o mundo:

Países que nunca trataram da questão das línguas apressam-se em elaborar programas. Países que tradicionalmente são ‘clientes’ de políticas linguísticas vindas de fora apressam-se em formular seus próprios delineamentos. Oficializam-se novas línguas, reformam-se os sistemas de ensino de línguas estrangeiras, novas línguas lutam para entrar nos *curricula*, novos e grandes bancos de dados de línguas são montados e financiados (OLIVEIRA, 2010, p.21-22).

A relevância das línguas causa ainda desdobramentos em temas como a formação de professores, certificados de proficiência e acordos ortográficos:

De repente, a questão de formação de professores de línguas é capaz de mobilizar de modo novo, e se coloca no centro de disputas de hegemonia. Certificados de proficiência novos são criados, apoiados em novas estruturas de financiamento e divulgação. Acordos ortográficos se tornam realidade depois de tantos anos de espera e indecisão (OLIVEIRA, 2010, p.22).

Há mais de uma década, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) declarou 2008 como o Ano Internacional das Línguas⁷, chamando a atenção para fenômenos contemporâneos como a perda/extinção de línguas, visto que elas estão no centro da vida social, econômica e cultural das sociedades atuais.

Considerando a relevância das línguas para todos os aspectos da vida social e sua centralidade para o processo de internacionalização, esta tese reflete sobre o papel das línguas (apoiadas por políticas) no processo de internacionalização do ensino superior, tal como sugerido por Warner (2011). Em particular, aqui são destacadas as políticas em nível institucional, tendo em vista que, em muitos casos, nem todos os atores interessados na formulação/execução das políticas linguísticas (PL) são convidados a participar. De fato, segundo Brown (2015), Fenton-Smith e Gurney

⁷ Disponível em: <<https://www.unric.org/pt/actualidade/15531>>. Acesso em 18 jul. 2018.

(2016) e Johnson e Johnson (2015), a formulação de PL acaba recaindo nas mãos de agentes externos aos contextos onde as políticas são executadas.

Diante desse cenário e desses aspectos que influenciam as práticas linguísticas contemporâneas, justifica-se uma reflexão e pesquisa em torno de políticas linguísticas que considerem o multilinguismo⁸, de forma a apoiar o processo de internacionalização do ensino superior. Considerando a internacionalização como essa “realidade inequívoca” (LAUS, 2012) e a importância do multilinguismo nessa questão, esta pesquisa⁹ se apresenta como uma alternativa de aliar essas duas questões, de forma que uma auxilie o desenvolvimento da outra, apresentando uma proposta de PL que auxilie o processo de internacionalização.

Para além das razões já elencadas aqui, motivações de ordem pessoal e profissional motivam este trabalho. O interesse por essas temáticas surgiu, inicialmente, da experiência do autor, formado em Letras-Ingês, com uma educação complementar em cursos de idiomas (alemão, francês, italiano e espanhol). Posteriormente, o interesse por essas temáticas cresceu porque este pesquisador teve contato com programas tais como “Ciência sem Fronteiras” (CsF) e “Idiomas sem Fronteiras” (IsF), os quais impactaram sua rotina de trabalho e pesquisa, como tradutor-intérprete numa universidade do sudeste brasileiro.

1.2. Problema de Pesquisa

A educação superior brasileira ainda se encontra em estágio incipiente de internacionalização, quando comparada a outros países ao redor do globo, por conta de ser um fenômeno relativamente recente em instituições brasileiras (por exemplo: FINARDI; GUIMARÃES, 2017; RAMOS, 2018). Assim, muitas atividades, políticas e

⁸ Numa definição simplificada, refere-se aqui a um contexto multilíngue, no qual um determinado número de idiomas é utilizado (Spolsky, 2004). Outras definições são apresentadas mais adiante. O autor desta tese optou pela ideia de multilinguismo, no contexto das universidades federais, como sendo também um esforço de usar uma “quantidade máxima” possível de idiomas, dentro das possibilidades de cada instituição, de forma a não privilegiar determinados idiomas, em detrimento de outros.

⁹ O projeto de pesquisa desta tese foi submetido à apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Ufes, via Plataforma Brasil, obtendo código CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética) nº 92026118.3.0000.5542 e Parecer nº 2.787.592.

conceitos desenvolvidos/adotados no Brasil acabam reproduzindo modelos prontos advindos de outros países, muitos dos quais não se adequam às necessidades locais.

Ademais, uma postura reativa diante de agências de financiamento da educação, como nos casos do programa Ciência sem Fronteiras e do Edital Capes PrInt¹⁰ (num cenário de decréscimo de investimento governamental para financiar a educação pública), sem a participação de vozes e interesses locais, sugere uma deficiência no planejamento das ações de internacionalização no Brasil (por exemplo: LIMA; MARANHÃO, 2009; RAMOS, 2018). Além disso, a intensificação de contatos entre usuários de diferentes línguas, impulsionada pelo fenômeno da globalização, tem gerado conflitos entre valores globais e locais, no sentido de qual/quais língua/línguas usar nesses contatos. A coexistência de diferentes línguas num cenário multilíngue deve ser cuidadosamente considerada (por PL) para não favorecer determinadas línguas em detrimento de outras, tendo em vista implicações negativas desse possível “favorecimento”.

Sem consideração por essas questões, políticas de internacionalização e políticas linguísticas acabam sendo desenvolvidas de forma desalinhada e descoordenada, como afirmam Finardi e Archanjo (2015) no caso de PL para a educação básica e superior. Essa desarticulação gera efeitos negativos (o desperdício de recursos financeiros, para citar apenas um deles) tanto para as instituições que buscam se internacionalizar, quanto para os profissionais da linguagem e demais usuários das línguas, num país que carece de investimentos em educação, tal como apontado em notícias recentes¹¹. Diante desse cenário, esta pesquisa buscou apresentar uma proposta de política linguística multilíngue institucional que apoiasse a internacionalização nas universidades federais brasileiras.

1.3. Pergunta de Pesquisa

¹⁰ Programa de Internacionalização financiado pela CAPES, com enfoque em programas de pós-graduação brasileiros.

¹¹ Disponível em: < <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/05/02/em-4-anos-brasil-reduz-investimento-em-educacao-em-56.htm>>. Acesso em 2 mar. 2020.

Como pergunta de pesquisa, colocamos: Como uma proposta de política linguística, com uma perspectiva multilíngue, pode apoiar o processo de internacionalização das universidades federais brasileiras?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho foi apresentar uma proposta de política linguística institucional, para auxiliar as universidades federais brasileiras comprometidas com a internacionalização, desde uma perspectiva multilíngue.

1.4.2. Objetivos Específicos

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- a) Identificar como as universidades federais brasileiras lidam com o multilinguismo em seus processos de internacionalização;
- b) Fazer um levantamento das políticas linguísticas de universidades federais no Brasil;
- c) Sugerir aspectos/itens a serem considerados na composição de uma proposta de política linguística para universidades federais no Brasil;
- d) Apresentar uma visão de programas e ações de desenvolvimento de proficiência linguística e multilinguismo em universidades federais no Brasil, a partir de relatos de participantes e gestores desses programas/ações a fim de subsidiar, em nível nacional, a criação de PL institucionais ou estimular a reflexão sobre PL institucionais existentes.

Esta tese está organizada da seguinte maneira: apresentamos, inicialmente, o referencial teórico e a revisão de literatura (dividida em duas partes, a primeira sobre internacionalização e a segunda sobre políticas linguísticas e multilinguismo). Em seguida, a metodologia usada para fazer a coleta/processamento de dados é apresentada; e a formulação da proposta de PL é descrita. Na sequência, os resultados são apresentados, seguidos de sua discussão, que retoma questões

abordadas na revisão de literatura. Por fim, as considerações finais fecham o trabalho, trazendo implicações, limitações e proposições.

Na próxima seção, apresentamos o referencial teórico, ancorado nas discussões de Pierre Bourdieu e suas noções de capital; as ideias de Jan Blommaert sobre globalização e multilinguismo; e as contribuições de Steven Vertovec sobre superdiversidade.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção nos debruçamos sobre conceitos trazidos por três autores (Bourdieu, Blommaert e Vertovec), a fim de ancorar a discussão teórica de aspectos relacionados ao problema de pesquisa, análise e interpretação dos dados.

2.1. As ciências humanas e a contribuição de Bourdieu

Nas últimas décadas, um crescente número de estudos sobre “cultura” (incluindo aspectos relacionados às línguas) e “ideologia” passaram a ser “objetos cruciais” no âmbito das ciências humanas (MICELEI, 2015, p.vii). No conjunto desses estudos, destaca-se a sociologia dos sistemas simbólicos de Pierre Bourdieu (1930-2002). A partir da década de 1960, os estudos de Bourdieu ganharam notoriedade internacional e impactaram diversas áreas do conhecimento, tais como estudos culturais, antropologia, sociologia, educação, política, economia, literatura e linguística.

Nesta pesquisa optamos por um enfoque maior no referencial trazido por Bourdieu (quando comparado a Blommaert e Vertovec, discutidos mais adiante), dada a riqueza de conceitos produzidos por ele, principalmente porque suas ideias estão alinhadas com os objetivos desta tese, em especial as noções de capital cultural, linguístico e o papel do sistema educacional (discutidas mais adiante) – noções essas que foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Nos estudos sobre cultura, duas linhas principais se destacam, as quais lidam com sistemas de fatos e representações, abrangidos pelo conceito de “cultura”: a) uma linha ligada a Kant e Durkheim, a qual considera a cultura (e seus sistemas, como a linguagem) como *instrumento de comunicação*, no qual existiria um consenso quanto ao significado dos signos e ao significado do mundo; b) uma linha ligada a Marx e Weber, a qual considera a cultura como *instrumento de poder* para legitimar a ordem vigente (MICELEI, 2015, p.viii).

Ainda sobre esses estudos, há que se considerar que eles iniciaram uma crítica à ciência “objetivista”, a qual tende a assumir um ponto de vista absoluto, em que não são consideradas as balizas que guiam as ações e pensamentos dos observados e

do observador, como se a ciência fosse isenta das visões de mundo e dos conhecimentos prévios do pesquisador e dos pesquisados.

Ao lidar com a obra de Saussure, por exemplo, a crítica recai sobre o fato de ele tratar a língua como um sistema de relações objetivas, desconsiderando as práticas por meio das quais a língua se realiza; e não levando em conta as intenções dos usuários da língua. Ao privilegiar as relações que os signos possuem entre si (sua estrutura), essa visão objetiva de língua deixa de lado as funções de comunicação e de produção de conhecimento que a língua propicia, assim como suas funções políticas e econômicas.

Isso porque as práticas linguísticas resultam de uma interação entre uma estrutura e uma conjuntura (MICELI, 2015, p.xl). Assim, a aplicação de métodos de análise puramente estruturais acaba por não considerar as condições sociais de produção e uso de textos e discursos. Nessa linha de pensamento, Bourdieu (1996, p.23) acrescenta que:

Aceitar o modelo saussuriano e seus pressupostos é o mesmo que tratar o mundo social como um universo de trocas simbólicas e reduzir a ação a um ato de comunicação que, como a fala saussuriana, está destinado a ser decifrado mediante uma cifra ou código, uma língua ou uma cultura.

Dessa forma, supor um emissor e um receptor impessoais (e intercambiáveis) sem levar em conta propriedades da mensagem (como a intenção de quem fala/escreve) em um determinado contexto social foi o que motivou muitas das críticas contra Saussure. Isso em razão de as interações sociais não dependerem apenas da estrutura do grupo social onde tais interações ocorrem - elas também dependem das estruturas sociais que afetam os membros do grupo, isto é, das “estruturas das relações de classe” (MICELI, 2015, p.xxvii), situação essa também discutida por Volóchinov (2017). Além disso, questiona-se a ideia de que o conhecimento de um código seria suficiente para aprender a interagir por meio da linguagem. Assim, o significado de um elemento linguístico depende de fatores linguísticos e extralinguísticos, incluindo o contexto e a situação em que tal elemento é utilizado.

Para romper com esse modelo é preciso notar que, embora seja importante tratar as relações sociais (e também as relações de dominação) como relevantes e como interações simbólicas (relações que envolvem conhecimento/reconhecimento), não se deve ignorar que as trocas linguísticas, “relações de comunicação por excelência”, são também interações de poder simbólico “onde se atualizam as relações de força entre os locutores ou seus respectivos grupos” (BOURDIEU, 1996, p.23-24).

Assim, numa ótica diferente de Saussure, Bourdieu privilegia as funções sociais exercidas pelos sistemas simbólicos, considerando a experiência/vontade dos agentes sociais e as relações entre pesquisadores/participantes no decorrer das pesquisas, tendo em vista as condições econômicas e políticas que regem o funcionamento de aparelhos de produção simbólica institucionalizados, como os sistemas educativos.

Há que se considerar então uma reorientação dos estudos sobre sistemas simbólicos em direção a suas bases sociais, isto é, em direção às práticas por meio das quais os agentes “afirmam seu código (matriz) comum de significações” (MICELI, 2015, p.li). Isso porque aqueles que possuem esse código o utilizam como instrumento para se apropriar dos bens culturais enquanto bens simbólicos – a posse desse código determina então a distribuição dos diferentes bens entre as classes sociais.

2.1.1. O mercado de bens simbólicos

A história da vida intelectual e artística das sociedades pode ser entendida por meio do sistema de produção/circulação de bens simbólicos. Com o desenvolvimento de uma verdadeira “indústria cultural” (BOURDIEU, 2015a, p.102) após a Idade Média, promoveu-se uma produção em série de obras criadas em processos praticamente industriais, acompanhada da expansão e da generalização dos sistemas educacionais. Esse processo permitiu às novas classes o acesso ao consumo cultural.

Assim, mercadorias com valor cultural passaram a atender um público cada vez mais diversificado, já que essa indústria cultural buscou conquistar o maior mercado possível (o grande público, socialmente heterogêneo). Tais mercadorias adquirem um valor cultural ao receber “marcas de distinção (uma peculiaridade, uma maneira, um

estilo) reconhecidas [...] como culturalmente pertinentes [...] suscetíveis de serem percebidas e reconhecidas enquanto tais” (BOURDIEU, 2015a, p.109).

Em contraponto à indústria cultural, o campo de produção erudita, com suas normas de produção e critérios de avaliação peculiares, produz para clientes privilegiados, clientes esses que também são produtores culturais (o público cultivado) – trata-se de um campo que tende ao fechamento, que funciona excluindo demandas externas. As obras eruditas exigem então de seus receptores uma disposição e uma aptidão para recebê-las – habilidades essas que são obtidas por meio do acesso ao sistema educacional, por exemplo.

Entre esses dois campos (popular/erudito) criam-se indiferenças ou hostilidades. No caso das línguas, a lógica de evolução da língua dita “popular” (com suas invenções e analogias) segue o princípio da “economia”, enquanto que a lógica de evolução da língua dita “erudita” segue o princípio de “desperdício”, pois prima pela distinção, no contexto das relações sociais onde essa evolução se realiza. Cabe lembrar que uma cultura dita “erudita” estaria destinada aos indivíduos que, desde cedo, se submeteram ao sistema educacional, enquanto que a cultura dita “popular” se destinaria àqueles que foram excluídos (ou parcialmente excluídos) desse sistema.

Dentro desse prisma e fazendo uma analogia em relação às línguas, podemos considerar que indivíduos que possuam um determinado repertório na sua língua materna ou domínio de determinados registros (culto, por exemplo), além de um determinado nível de proficiência em determinadas línguas estrangeiras, teriam mais capital cultural, social e linguístico (temas discutidos mais adiante), decorrente do acesso a mais anos de escolaridade. Ao falar de um mercado de bens simbólicos, também pode-se falar de uma “economia” que orienta esse mercado, em especial nas trocas linguísticas, como será discutido a seguir.

2.1.2. A economia das trocas linguísticas

Num ato de fala existem disposições (modeladas pela sociedade) que orientam falar e dizer determinadas coisas, definidas: a) pela capacidade linguística de elaborar discursos (em conformidade com diretrizes elementares da gramática); b) pela

capacidade social de utilizar essa competência linguística em situações determinadas; c) pelas estruturas do mercado linguístico, as quais se impõem como “um sistema de sanções e censuras específicas” (BOURDIEU, 1996, p.24). Nesse mercado linguístico, o que circula não é a língua em si, mas discursos. Do lado da produção dos discursos, cada locutor transforma a língua comum em seu idioleto¹².

Falar de uma língua sem especificá-la, como fazem alguns linguistas, equivale a aceitar (tacitamente) a língua oficial de um país. Nos limites territoriais desse país, tal língua é imposta aos membros dessa unidade como a única legítima. Amparada por gramáticos, professores e autores renomados, a língua torna-se um código que permite conexões entre sons e sentidos, mas também “um sistema de normas que regem as práticas linguísticas” (BOURDIEU, 1996, p.32).

Uma língua oficial está profundamente ligada aos processos de constituição dos estados-nação, por meio da criação de um mercado linguístico dominado por essa língua oficial. Ela torna-se obrigatória nas instituições oficiais (escolas, universidades, repartições públicas, etc.) e por meio dela as práticas linguísticas são avaliadas. Os gramáticos e professores (detentores de títulos acadêmicos) são então investidos de poder para examinar o desempenho linguístico dos membros desses estados.

Bourdieu (1996, p.32) explica ainda que, para que uma língua se coloque como a única legítima, é preciso que:

[...] o mercado linguístico seja unificado e que os diferentes dialetos [...] estejam praticamente referidos à língua ou ao uso legítimo. Enquanto produto da dominação política incessantemente reproduzida por instituições capazes de impor o reconhecimento universal da língua dominante, a integração numa mesma “comunidade linguística” constitui a condição da instauração de relações de dominação linguística.

No processo de estabelecimento de uma língua oficial, o sistema escolar e seus agentes cumprem um papel fundamental de normatização e dominação. Ensinando uma língua (unificada, clara e fixa) aos aprendizes que trazem consigo diferentes variedades linguísticas, os professores agem para que tais aprendizes se inclinem a pensar, agir e se expressar de uma forma padronizada. Assim, pode-se ver a ação

¹² Entendido aqui como um modo particular que um indivíduo tem de usar sua língua, em determinada época da vida, que reflete suas características pessoais e que pode revelar também sua posição social, região geográfica, idade aproximada etc. (Dicionário Michaelis Online).

dos sistemas educativos como um instrumento de unificação e reprodução intelectual – o código que regula a língua escrita (geralmente associada à língua “correta”) se contrapõe à língua falada (tida como “inferior”) e adquire sua força por meio dos sistemas de ensino.

Historicamente, nota-se que os sistemas de ensino tenderam a desvalorizar os modos populares de expressão, em favor do reconhecimento de uma língua oficial e “legítima”. Todavia, como aponta Bourdieu (1996, p.36), o papel mais determinante na desvalorização desses modos populares é exercido pela relação entre a escola e o mercado de trabalho, ou melhor:

[...] entre a unificação do mercado escolar (e linguístico), vinculada à instituição de diplomas escolares dotados de um valor nacional e independente (ao menos oficialmente) das propriedades sociais ou regionais de seus portadores e a unificação do mercado de trabalho.

Assim, Bourdieu analisa o mundo social por meio de discursos, mensagens e representações, que seriam símbolos da estrutura das relações sociais existentes. Nessas relações, a linguagem possui uma função ideológica e política para legitimar uma ordem arbitrária criada por um sistema de dominação vigente. Exemplos disso podem ser notados em discursos que favorecem o ensino/aprendizagem de determinadas línguas em detrimento de outras, como se o conhecimento daquela determinada língua conferisse (automaticamente) poder a quem detém tal conhecimento.

2.1.3. O papel do sistema educacional

Os sistemas educacionais podem ser entendidos como um conjunto de mecanismos institucionais ou habituais (BOURDIEU, 2015a, p.296), pelos quais se assegura a transmissão, entre as gerações, da informação acumulada pela sociedade. E cada geração geralmente se esforça, por métodos diversos, para transmitir os “privilégios” adquiridos à geração seguinte.

Por exemplo, a cultura transmitida pelo sistema educacional, na qualidade de código comum, permite aos portadores desse código:

[...] associar o mesmo sentido às mesmas palavras, aos mesmos comportamentos e às mesmas obras e, de maneira recíproca, de exprimir a mesma intenção significativa por intermédio das mesmas palavras, dos mesmos comportamentos e das mesmas obras [...] (BOURDIEU, 2015a, p.206).

As habilidades/competências adquiridas por cada geração (para compreender as obras eruditas, por exemplo) são reconhecidas por meio dos diplomas/certificados emitidos pelo sistema educacional. Entretanto, a posse de um diploma não permite, por si só, o acesso às posições mais elevadas na sociedade, nem seria suficiente para acessar o poder econômico. O sistema educacional contribui para a manutenção das relações de força e das relações simbólicas entre as classes sociais, reproduzindo assim a distribuição de conhecimento cultural entre as classes, conhecimento esse que determina a transmissão do poder e dos privilégios na estrutura social.

Os grupos sociais se configuram então num campo de disputa de forças, onde agentes especializados (detentores de títulos acadêmicos) e leigos expressam seus discursos, práticas, interesses e reivindicações. Trata-se de um “campo de batalha ideológica” (MICELE, 2015, p.xxv), resultante da luta de classes por uma posição hegemônica na sociedade onde a distribuição desigual de bens econômicos e simbólicos também contribui para as disputas entre classes.

Os sistemas educacionais também promovem reprodução social, por meio de um processo de socialização, apoiados pelos meios de comunicação em massa e pela “inculcação familiar” (MICELE, 2015, p.xx). Assim, os indivíduos passam a incorporar princípios e significações de um determinado grupo cultural. A família atua para estruturar as experiências escolares enquanto a escola atua para estruturar todas as experiências posteriores dos aprendizes, incluindo as experiências profissionais (mercado de trabalho) e culturais (interação com bens culturais). Conforme explica Bourdieu (2015a, p.258-259):

[...] a relação que o indivíduo mantém com a escola, com a cultura e com a língua que ela transmite [...] é mais ou menos “fácil” [...] conforme suas chances de sobrevivência no sistema, isto é, segundo as probabilidades [...] de ter acesso a uma posição determinada no sistema.

Assim, para suprir “carências” relativas a um déficit de capital cultural¹³ (no caso, uma “falta” de conhecimento em relação à cultura estabelecida pelas classes dominantes), alunos de classes ditas “menos favorecidas” se veem obrigados a se esforçar continuamente para adquirir conhecimento cultural e para se manter no sistema educacional. Tais alunos tendem a não se opor ao sistema escolar, pois esperam receber tudo da escola e a ela devem tudo, para alcançar êxito dentro e fora dela. Bourdieu (2015a, p.331) indica que:

[...] o êxito escolar é função do capital cultural e da propensão a investir no mercado escolar [...] e, em consequência, as frações mais ricas em capital cultural e mais dispostas a investir em trabalho e aplicação escolar são aquelas que recebem a consagração e o reconhecimento da escola.

Na educação básica, a escola propicia aos aprendizes um conjunto de categorias de pensamento que auxilia o indivíduo na comunicação com a sociedade. Ao oferecer um repertório de lugares-comuns (além de um discurso e de uma linguagem comuns) a escola promove maneiras de lidar com problemas comuns. Já na educação superior, a universidade pode (ou não) preparar indivíduos que agem em favor de uma determinada ideologia, educados para elaborar discursos alinhados com os interesses de grupos hegemônicos. É nesse nível da educação que se assegura/legitima o acesso às classes dirigentes, por meio de mecanismos de seleção que favorecem os alunos provenientes de classes ditas “favorecidas” para efetuar seus estudos em instituições de maior prestígio acadêmico.

Dessa forma, os professores (por meio de suas práticas) selecionam aqueles considerados “dignos” e “aptos” para serem integrados/acolhidos às instituições – aqueles “mais ajustados ao ideal da excelência universitária” (BOURDIEU, 2015a, p.232). No papel de mantenedores da cultura dita “legítima”, professores acabam reproduzindo mensagens de acordo com normas homogeneizadas, por meio de ações rotineiras, de forma a criar um hábito cultural em seus estudantes.

Assim, ideologias são estabelecidas e constituem práticas que transformam as relações sociais, por meio de discursos, apoiados pelo sistema educacional. Tais sistemas promovem “esquemas geradores de práticas” (conhecidos como cultura,

¹³ Esse tópico é explicado com mais detalhes na seção 2.1.5.

competência cultural ou *habitus*) e representações conectadas com essas práticas (MICELI, 2015, p.xlvii). Os esquemas linguísticos, por exemplo, são ordenamentos que determinam os sentidos/significados autorizados (e os desautorizados) numa determinada sociedade.

O sistema educacional forma então agentes detentores de disposições em favor de manter/reproduzir as relações entre classes sociais, ajustando tais agentes a determinadas posições na estrutura das classes sociais. Isso em razão de a transmissão cultural implicar a afirmação da cultura transmitida. Lembrando que o *habitus* guia as condutas e pensamentos dos aprendizes, justificando a ordem que prevalece em uma determinada sociedade. Ainda sobre o sistema educacional, Bourdieu (2015a, p.117) explica que ele serve para:

[...] assegurar a reprodução do sistema dos esquemas de ação, de expressão, de concepção, de imaginação, de percepção e de apreciação objetivamente disponíveis em uma determinada formação social (entre eles, os esquemas de percepção e apreciação dos bens simbólicos). Através de uma ação prolongada de inculcação, tal sistema é capaz de produzir agentes dotados de um *habitus* [...]

Dessa forma, o sistema educacional exerce uma função de legitimação cultural, ao transformar em cultura legítima o arbitrário cultural que uma sociedade produz, determinando o que merece ser transmitido (ou não) e distinguindo obras como legítimas ou ilegítimas, no âmbito daquela sociedade. E cada época e cada sociedade determinam uma hierarquia dos objetos de estudos considerados “legítimos”. Isso ocorre, por exemplo, quando determinadas obras são convertidas em “clássicos” e passam a figurar nos programas/currículos de ensino. O mesmo podemos dizer, em uma analogia, quando o ensino/aprendizagem de determinadas línguas é favorecido.

O conjunto dessas obras clássicas literárias, musicais, plásticas (entre outras) acaba por ordenar a experiência dos aprendizes com o “mundo real”. Assim, os programas de ensino visam “programar” indivíduos, isto é, dotá-los de um esquema uniformizado de percepção/interpretação, pensamento e ação, constituindo um dos produtos mais notáveis do sistema educacional. Todavia, a “crueldade” do sistema educacional reside no fato de exigir de todos que tenham o que (em muitos casos) não lhes foi

dado previamente, como a competência linguística e cultural definida pelas classes dominantes.

Esse procedimento de “consagração cultural” (BOURDIEU, 2015a, p.155) define o que deve ser admirado e o que deve ser ignorado. Em nível universitário, nesses processos de “consagração”, Bourdieu (2015a, p.165) aponta uma tendência ao abandono das pesquisas empíricas, em favor de trabalhos de síntese teórica, como se aqueles pesquisadores “consagrados” assumissem o papel de “intelectual total” convocado a expressar suas opiniões acerca das “questões últimas da existência”.

Ainda no âmbito da universidade, há que se considerar a hierarquia entre as ciências, assegurando os melhores benefícios econômicos/simbólicos ao indivíduo que foi capaz de adquirir determinado capital cultural ao longo de sua formação acadêmica. As diferentes disciplinas acabam por demandar aptidões/habilidades distribuídas de forma desigual na sociedade, fazendo com que determinadas áreas “consagrem” estudantes provenientes de famílias mais favorecidas, do ponto de vista econômico e cultural. Assim, um médico adquire mais prestígio social, quando comparado a um professor da educação básica, um geógrafo, um bibliotecário, etc.

Objetos de estudo tidos como “legítimos” são legitimados em função dos lucros materiais e simbólicos que tais objetos são capazes de propiciar a quem os estuda. O sistema educacional atua então para estabelecer uma hierarquia dos temas e problemas que “merecem” ser discutidos, definindo esquemas de pensamento, escolhas epistemológicas e metodológicas, para a formação de um capital científico/acadêmico.

Lembrando que esse sistema estabelece relações de dependência em relação às classes dominantes, as quais determinam o seu funcionamento e os aspectos a serem transmitidos ou rejeitados. Atuando como instância de conservação cultural e social, o sistema educacional legitima as diferenças sociais ao reproduzir e sancionar as vontades das classes dominantes, agindo para que determinados indivíduos tenham acesso a um determinado conjunto de conhecimentos/habilidades e outros não – resultando na reprodução das estruturas sociais. A transformação desse sistema pode ocorrer quando seus membros refletem sobre suas ações e optam por agir diferente,

indo contra (muitas vezes) as vontades das classes hegemônicas. Eis aqui o ponto que nos interessa e motiva, em relação às PL - elas podem ser uma via de escolha para promoção de contextos multilíngues, que levem em conta necessidades locais, diante das demandas globais.

Por meio de suas sanções, o sistema educacional acaba por perpetuar as desigualdades sociais existentes no momento do ingresso na escola. Cabe destacar que a posição ocupada (e o modo de ocupá-la) na estrutura social depende da trajetória que conduziu o indivíduo àquela posição, trajetória essa que depende da origem familiar e da exposição duradoura (ou não) ao sistema educacional. Isso em razão de nem todas as famílias possuírem os meios econômicos e culturais para prolongar os estudos dos filhos para além do mínimo necessário exigido pelo mercado de trabalho. Assim, o tanto que um indivíduo pode prolongar seu tempo de estudos depende do tempo livre que sua família pode lhe propiciar.

2.1.4. Sobre a cultura

A cultura pode ser vista para além de um código comum ou de um conjunto de respostas a problemas recorrentes (BOURDIEU, 2015a, p.208) – ela constitui um conjunto de esquemas gerais, assimilados com o apoio do sistema educacional, a partir dos quais são acionados esquemas particulares para serem aplicados a situações particulares – um *habitus* cultivado.

Uma sociologia da cultura seria então uma forma de analisar as relações entre a reprodução social e a reprodução cultural, pois os aparelhos de produção simbólica (como os sistemas educativos) possuem linguagens e representações próprias, linguagens essas que permitem que tais aparelhos adquiram uma existência e funcionamento peculiares.

A cultura se materializa então sob a forma de símbolos e significantes/significados, elementos esses que criam uma percepção da realidade, o que ressalta a função política da cultura, pois a forma como se percebe o mundo influencia as escolhas que os indivíduos fazem em diversos âmbitos da vida em sociedade. Bourdieu (2015a, p.229) destaca que “ter acesso à cultura é o mesmo que ter acesso a *uma* cultura, a

cultura de uma classe de uma nação” – isto é, a dita “cultura” a ser adquirida na verdade é apenas uma fração, situada no tempo e espaço, da cultura produzida em uma sociedade.

Assim, não existiriam “relações de sentido que não estejam referidas e determinadas por um sistema de dominação” (MICELI, 2015, p.xiii). Aliás, quando se trata da construção/imposição da cultura em uma sociedade, há que se considerar que tal construção é resultado da hegemonia de um grupo e dos conflitos entre as classes ao longo da história.

2.1.5. Capital cultural

No mundo social, há que se considerar a noção de capital e de acumulação de capital. Para Bourdieu (1999, p.1) o capital é um trabalho acumulado que, quando apropriado de forma privada (por um agente ou grupo de agentes), os capacita a apropriar-se da energia social, na forma de trabalho. Esse capital, que leva tempo para ser acumulado, determina os jogos das relações entre os membros numa sociedade, como se houvesse uma igualdade de oportunidades para que todos alcancem sucesso, já que cada momento histórico seria independente do anterior.

Dessa forma, a estrutura de distribuição desse capital, em um dado momento da história, representa a estrutura social e seu conjunto de coações, inscritas na própria realidade, as quais governam o funcionamento da sociedade, determinando as práticas dos agentes sociais e suas oportunidades de sucesso. Por exemplo, estudantes provenientes de famílias mais favorecidas do ponto de vista social e cultural, têm mais chance de êxito na vida acadêmica. Isso devido ao fato de eles trilharem uma “trajetória social” (BOURDIEU, 2015a, p.238) apta a conduzi-los rapidamente aos seus objetivos acadêmicos – ela os leva mais longe e mais alto, no mesmo espaço de tempo que outros estudantes menos privilegiados.

Observa-se que a noção de capital cultural surgiu no momento em que se buscavam explicações para dar conta dos diferentes níveis de desempenho acadêmico, no caso de estudantes provenientes de classes sociais diferentes, o que permitiu associar o “sucesso escolar” (BOURDIEU, 2015b, p.81) – os benefícios que os estudantes

podem obter na escola – à distribuição desigual do capital cultural entre as classes sociais. Essa noção foi de encontro a teorias anteriores que justificavam o sucesso escolar com base apenas nas “aptidões naturais” dos aprendizes, tendo em vista que a transmissão do capital cultural por meio da família, apoiada pelas instituições educacionais, contribui para a reprodução das estruturas sociais e para a manutenção do êxito escolar daqueles que detém mais capital cultural.

Esse capital cultural pode existir de três formas (BOURDIEU, 1999, p.4): a) em estado incorporado, na forma de esquemas duradouros, na mente e no corpo; b) em estado objetivado, na forma de bens culturais (pinturas, livros, instrumentos, máquinas etc.); c) em estado institucionalizado, uma forma peculiar de objetivação (como as qualificações/titulações educacionais).

A acumulação de capital cultural envolve um processo de *incorporação*, pois exige um trabalho de inculcação e assimilação, demandando tempo a ser investido pessoalmente pelo aprendiz, para que a cultura seja integrada e corporificada nesse aprendiz. Também envolve um processo de *objetivação*, pois pode ser materializado em suportes como livros e pinturas, os quais podem sofrer apropriação material (por meio do capital econômico) e ou apropriação simbólica (por meio do capital cultural).

Essa acumulação envolve ainda um processo de *institucionalização*. Ao propiciar um reconhecimento *institucional* ao capital cultural adquirido por um indivíduo, o certificado/diploma atesta uma competência cultural ao seu portador. O certificado permite ainda uma comparação entre os diplomados e a possibilidade de conversão entre capital cultural e econômico, pois pode determinar um valor monetário pelo qual o certificado pode ser trocado no mercado de trabalho, além de determinar os benefícios materiais e simbólicos que o portador do certificado pode receber (BOURDIEU, 2015b). Assim, por meio da titulação acadêmica – um certificado de competência cultural que confere ao seu detentor um valor formalizado em relação à cultura – é possível comparar aqueles que detém qualificações e aqueles não possuem tais qualificações (e aqueles que possuem qualificações em maior ou menor grau).

Nesse âmbito, outro processo também ocorre: a conversão de capital econômico em capital cultural. Prova disso é a expansão desenfreada do sistema educacional (massificação da educação) e a “inflação” das qualificações, processos esses que são governados pela estrutura de oportunidades estabelecidas em favor de um determinado tipo de capital, quer seja econômico, cultural ou de outro tipo.

Todavia, atualmente existem outros mecanismos, como a regulação promovida pelo próprio mercado, que exige mais competência do que títulos/qualificações – exemplo disso são alguns profissionais na área de tecnologia da informação, os quais não possuem títulos, mas possuem as habilidades necessárias para desempenho de atividades profissionais; habilidades essas que foram adquiridas (muitas vezes) por meio de estudo/treino por conta própria. Isso demonstra como as relações de trabalho estão mudando no mundo contemporâneo.

2.1.6. Capital social

Há que se considerar ainda o capital social. Bourdieu (1999) o define como um conjunto de recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede duradoura de relações de conhecimento e reconhecimento mútuos, mais ou menos institucionalizadas. Dito de outra forma, pertencer a um grupo proporciona a cada um de seus membros o suporte do capital possuído coletivamente.

Assim, o volume de capital social possuído por um determinado agente social depende da rede de conexões que ele possa mobilizar e do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) possuído por cada um daqueles aos quais esse agente está conectado. Essa rede de relacionamentos acaba sendo o produto de estratégias para estabelecimento ou reprodução de relações sociais úteis a curto e longo prazo, tais como vizinhança, local de trabalho e parentesco.

Dessa forma, as práticas sociais de um grupo superam as intenções individuais de seus membros, de forma que as ações coletivas desse grupo aparecem como o produto de uma determinada configuração de tal grupo, orientada a defender seus interesses nas relações entre as classes e/ou a manter posições hegemônicas na estrutura social existente.

A reprodução de capital social pressupõe um esforço contínuo de sociabilidade, uma série de intercâmbios nos quais o reconhecimento é continuamente afirmado e reafirmado (BOURDIEU, 1999). Esse esforço implica gastos de tempo e de energia (e até mesmo de capital econômico) para que os membros sejam reconhecidos em seus grupos.

Cada grupo possui ainda formas de delegação, que permitem a concentração da totalidade do capital social nas mãos de um único agente ou grupo de agentes, encarregados de representar, falar e agir em nome do grupo, e (por consequência) exercer poder sobre outros. A visibilidade desse delegado é essencial para que ele exerça poder, fazendo com que seu conhecimento e reconhecimento atuem como um poder simbólico (BOURDIEU, 1999) – o grupo atinge uma existência social efetiva somente por meio da representação.

Afinal, as disputas no campo simbólico são, como aponta Miceli (2015, p.lv), em última análise, disputas de cunho político. Tais disputas ocorrem entre membros que defendem a tradição, a regularidade e a continuidade de grupos hegemônicos e aqueles que defendem a ruptura, a mudança e a crítica a esses grupos.

2.1.7. Capital linguístico

Quanto ao capital linguístico, este segue um procedimento semelhante à transmissão de capital cultural. A competência linguística, medida pelos critérios escolares/educacionais, depende do capital cultural, do nível de instrução mensurado pelos títulos acadêmicos e da trajetória social dos indivíduos. Tendo em vista que o desenvolvimento da competência em uma determinada língua pode ser adquirido pela exposição a essa língua (ou por aquisição expressa de regras explícitas), a família e o sistema educacional possuem um papel fundamental na transmissão do capital linguístico.

Cabe destacar que as práticas linguísticas de diferentes indivíduos (e suas possibilidades de expressão) dependem da posição que eles ocupam na estrutura de distribuição do capital linguístico. Tal posição depende da estrutura das relações de

classe, as quais acabam influenciando as oportunidades de acesso ao sistema educacional, o qual age para “ordenar” tais práticas linguísticas. Esse sistema trabalha então para naturalizar e legitimar a ordem vigente em relação às línguas.

Nas obras consultadas para esta pesquisa nota-se que Bourdieu não tratou diretamente de questões como o multilinguismo. Mas destacamos que o sistema educacional (no caso aqui, as universidades) pode propiciar condições (ou criar barreiras) para que indivíduos tenham acesso ao ensino, aprendizado e uso de diferentes línguas (representando capitais culturais, sociais e linguísticos). No caso de políticas educacionais e/ou linguísticas que tentem evitar privilegiar uma determinada língua em detrimento de outras, isso pode propiciar “ganhos” de capital cultural, social e linguístico, no contexto da internacionalização do ensino superior, foco deste estudo.

2.1.8. Conversões de capital

Diante desses diferentes tipos de capital, há que se considerar a possibilidade de transformação/conversão de um tipo de capital em outro. A partir do capital econômico podem ser obtidos outros tipos de capital, por meio de um esforço de transformação. Por exemplo, existem determinados bens e serviços aos quais o capital econômico proporciona acesso imediato (como um veículo ou uma viagem); outros podem ser obtidos apenas por meio de um capital social de relações que levam tempo para serem estabelecidas (como ser eleito representante de um determinado grupo social).

Nessas transformações Bourdieu (1999) recomenda que duas visões opostas (e parciais) sejam superadas: a) de um lado o economicismo, o qual considera que cada tipo de capital é redutível (em última análise) ao capital econômico, ignorando as contribuições peculiares dos outros tipos de capital; b) de outro lado o semiologismo, o qual reduz as interações sociais a fenômenos de comunicação, ignorando uma tendência de redução de tudo a aspectos econômicos. Em suma, é preciso superar essas visões para tentar compreender uma “economia das trocas simbólicas” (BOURDIEU, 1996, p.24).

Para entender como essas visões poderiam ser superadas, observa-se o exemplo de que a transformação de capital econômico em social requer um gasto de tempo,

atenção e cuidado (aparentemente gratuitos). De um ponto de vista estritamente econômico, esse esforço seria visto como um desperdício, mas em termos da lógica que rege as interações sociais, os benefícios aparecerão em longo prazo. Isso ocorre, por exemplo, quando uma família investe seu tempo e atenção para assegurar a transmissão de capital cultural, adiando a entrada dos filhos no mercado de trabalho, por meio de uma educação prolongada, a qual pretende garantir a permanência desse capital cultural naquela família nos anos vindouros.

Assim, Bourdieu (1999) explica que a conversão entre os diferentes tipos de capital torna-se a base das estratégias que asseguram a reprodução do capital (e a posição ocupada no espaço social), por meio das conversões menos custosas, em termos de esforço de conversão. Há que se considerar também as perdas inerentes à própria conversão, tendo em vista as relações de poder que atuam nas conversões entre os diferentes tipos de capital.

Para ilustrar o anterior, temos como exemplo as contribuições do linguista François Grin e colaboradores (por exemplo: GRIN, 2003; GRIN; SFREDDO; VAILLANCOURT, 2010), os quais apontam aspectos interessantes de como funciona a economia das línguas em diferentes contextos, bem como a relação entre capital linguístico e financeiro. Segundo esses autores, processos linguísticos e econômicos se influenciam mutuamente, em especial quando se aplica uma abordagem econômica para políticas linguísticas e educacionais – políticas essas que interferem na definição (motivada principalmente por aspectos econômicos) de quais idiomas são ofertados nos sistemas educacionais.

Diante dos conceitos de Bourdieu discutidos nesta subseção, adotamos a ideia de práticas linguísticas como resultantes da interação entre estruturas (formas linguísticas e capitais) e conjuntura (contexto em que as línguas são usadas). Além disso, optamos pelo conceito de apropriação de bens culturais (como a aquisição de proficiência em idiomas) enquanto bens simbólicos, já que é possível a conversão entre os diferentes tipos de capital (cultural/social/linguístico). Também destacamos o papel do sistema educacional, como ambiente no qual as relações entre as classes são mantidas/reproduzidas, sendo necessário agir sobre esse contexto para permitir práticas linguísticas mais equilibradas, em especial nos contextos das universidades

federais onde esperamos propiciar a criação de políticas linguísticas e práticas mais multilíngues.

2.2. A contribuição de Blommaert sobre globalização e multilinguismo

Estudos sobre línguas e sua distribuição espacial tiveram recentes mudanças, tendo em vista o aumento no fluxo de informações, pessoas e mercadorias promovido pelo processo de globalização. Esses estudos passaram a exigir um novo aparato conceitual para lidar com os efeitos da mobilidade sobre as práticas linguísticas nos tempos contemporâneos.

Assim, surgiu a necessidade de repensar alguns dos conceitos básicos das ciências sociais, tais como identidade, comunidade e cidadania. O fluxo cada vez maior de pessoas impulsionou a diversidade cultural e social, em especial nos grandes centros urbanos. Além disso, a expansão da internet e das tecnologias de informação e comunicação criou uma sociedade em rede, promovendo transformações sociais e sociolinguísticas.

Ao tratar da sociolinguística da globalização, Blommaert (2010) discute os desafios e paradigmas associados a esse fenômeno, assim como a interação entre globalização e conceitos como superdiversidade e multilinguismo. Ele discute também os impactos do mercado sobre as interações linguísticas e os “centros de poder” associados aos usos de determinadas línguas. Outro tema também discutido por ele é a questão dos valores locais e periféricos coexistindo com valores globais. Isso sem esquecer as interações entre línguas, globalização e o percurso da História, atuando na reprodução de desigualdades.

Assim, Jan Blommaert aborda reações “modernas” diante das realidades “pós-modernas”. Em um estudo sobre indivíduos que buscam asilo na Europa (pessoas inseridas nos fluxos pós-modernos de globalização), Blommaert (2009) aponta que tais pessoas são submetidas a processos de identificação que são influenciados pela ideia de “ordem nacional”.

Como exemplo, o autor descreve que um desses solicitantes de asilo teve seu repertório linguístico classificado como “anormal” pelos órgãos governamentais do país-destino. Todavia, uma análise desse repertório apontou para uma credibilidade linguística do solicitante. Blommaert explica essa questão por meio do embate entre duas abordagens da sociolinguística – uma que considera as línguas e outra que considera os discursos/repertórios. Assim, uma postura “moderna” dos órgãos governamentais acaba não dando conta dos fenômenos linguísticos pós-modernos que ocorrem nas sociedades atuais, os quais estão mais ligados a discursos e repertórios.

As línguas possuem um caráter “translocal” (BLOMMAERT; DONG, 2007) no movimento de pessoas através do tempo e do espaço, impulsionadas por uma globalização que afeta tanto os centros metropolitanos, como as regiões mais remotas do mundo (WANG et al., 2014). Dessa forma, as línguas contribuem para a construção da “localidade” e também funcionam como uma ferramenta para a mobilidade e para a conexão global. As trajetórias espaciais dos usuários das línguas afetam a função e o valor dos recursos linguísticos, isto é, recursos linguísticos que funcionam bem em um determinado contexto podem perder seu valor em outro ambiente.

Com relação ao impacto do processo de globalização sobre as línguas, Blommaert (2003, p.608, tradução nossa¹⁴) explica:

O que está globalizado não é uma língua abstrata, mas estilos, gêneros e formas de discurso e práticas de letramento. E a maneira pela qual as variedades globalizadas [das línguas] entram em ambientes locais é por meio de um reordenamento dos repertórios disponíveis em nível local; e das relações hierárquicas entre os componentes [desses repertórios].

Para Blommaert, portanto, a hegemonia linguística não está contida em uma determinada língua, mas em um determinado uso de estilos, gêneros e registros. Nessa visão, o inglês não seria a língua hegemônica, mas os usos dele sim. Por exemplo, mesmo que um indiano fale/use o inglês, o seu registro/uso seria diferente do usado por um norte-americano, por exemplo, gerando reações de preconceito

¹⁴ No original: What is globalized is not an abstract language, but specific speech forms, genres, styles, and forms of literacy practice. And the way in which such globalized varieties enter into local environments is by a reordering of the locally available repertoires and the relative hierarchical relations between ingredients in the hierarchy.

ligados aos usos e não somente às línguas usadas. Essa noção é importante para discutirmos valores ligados a determinadas línguas, mais adiante.

Nesse contexto globalizado e multilíngue, Blommaert, Collins e Slembrouck (2005) reexaminam a literatura de Pierre Bourdieu que trata da conformação histórica e política das competências linguísticas. Apesar de influentes, os estudos de Bourdieu não lidaram diretamente com a questão do multilinguismo ou plurilinguismo, ainda que ele indiretamente trate da questão de poder e de capital em relação ao uso de algumas línguas em relação a outras.

Assim, esses autores (Blommaert, Collins e Slembrouck) propõem uma nova forma de pensar o multilinguismo, não como algo que os indivíduos possuem (ou não possuem), mas como aquilo que o ambiente, na forma de estruturas determinadas, permite ou inibe em relação às possibilidades de uso de diferentes línguas. Por consequência, o plurilinguismo geralmente ocorre de forma truncada, sendo que o indivíduo plurilíngue passa a ser visto como detentor de uma habilidade notável; ou rejeitado como se não possuísse língua alguma (BLOMMAERT; COLLINS; SLEMBROUCK, 2005). Ressaltamos aqui que esse indivíduo plurilíngue geralmente é visto como não “detentor” de uma língua, em contextos nos quais as línguas são vistas como entidades completamente separadas umas das outras, como se não houvesse interação entre elas.

A ideia de plurilinguismo foi submetida a atitudes de desprezo, degradação e negação (BLOMMAERT; LEPPÄNEN; SPOTTI, 2012), convocando linguistas aplicados e sociolinguistas, desde a década de 1960, a defender o multilinguismo por representar a riqueza da diversidade cultural das línguas, trazendo benefícios para a sociedade e para os indivíduos como um todo.

A mobilização de linguistas impactou instâncias políticas, como a União Europeia, a qual tem divulgado ações¹⁵ que estimulam o exercício do plurilinguismo como algo positivo, no âmbito daquela comunidade. Entretanto, é importante destacar que o plurilinguismo pode trazer problemas para indivíduos e grupos sociais uma vez que

¹⁵ Disponível em: <https://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism_en>. Acesso em: 12 set. 2018.

nem todas as formas de plurilinguismo são “produtivas”, isto é, algumas delas são indesejáveis ou representam uma ameaça a determinados grupos sociais ou linguísticos.

Por exemplo, formas “modernas”¹⁶ de gerir o multilinguismo, em especial aquelas desenvolvidas pelos estados-nação, veem esse fenômeno como algo problemático. Assim, muitas medidas governamentais atuam na área da linguagem para negar ou combater hibridismos, multiplicidade, misturas, cruzamentos e “impurezas”. O crescente uso de testes padronizados de proficiência linguística, no contexto de políticas de imigração, representa uma forma de controle de fronteiras/imigração que trata as línguas como artefatos conceituais, tendo o monolinguismo como norma – como se em um determinado país se falasse uma única língua, de uma determinada forma.

Assim, enquanto os sociolinguistas tentam defender a diversidade linguística/cultural, governos e autoridades agem para negar essa diversidade, tal como apontado por Blommaert (2014):

- a) As sociedades e as pessoas são vistas como “naturalmente” monolíngues – elas nasceram como falantes de uma única língua “pura”;
- b) Ser plurilíngue é visto como um obstáculo para a mobilidade social e para o desenvolvimento de uma identidade “normal”, a menos que o plurilinguismo inclua línguas de prestígio, como o inglês;
- c) O estado-nação define as posturas institucionais quanto à diversidade – enfatiza-se o conhecimento da variedade padrão da “língua nacional” para a promoção da cidadania;
- d) Considera-se que determinados níveis de proficiência linguística são decisivos para determinar a identidade e o futuro dos indivíduos.

Segundo Blommaert, Leppänen e Spotti (2012), o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para as línguas, um instrumento usado mundialmente para comparar e medir competências linguísticas, ainda traz consigo fundamentos e ideologias linguísticas conectados ao monolinguismo (e ao modernismo), apesar de a

¹⁶ Aqui o termo “modernas” é usado para se referir ao período histórico moderno, que antecedeu a modernidade recente (*late modernity*).

modernidade recente mostrar que o crescente contato entre línguas, ampliado pela globalização, tem gerado contextos híbridos de interação entre línguas.

Assim, Blommaert (2014) aponta para a necessidade de mudança nos estudos sobre as línguas em uso nas sociedades contemporâneas – uma mudança de multiplicidade (coexistência de línguas) para complexidade (interações entre línguas). A diversidade linguística, longe de ser um simples agregado de línguas separadas, deve ser vista como um sistema complexo, sujeito a variadas forças que atuam em eventos comunicativos situados (no tempo e no espaço). Com um olhar mais crítico e sistemático sobre a diversidade (não como um simples “amontoado” de características distintas), é possível tornar as práticas linguísticas um objeto de pesquisa mais atraente e relevante nos estudos mais amplos sobre a diversidade. Podemos ir além e dizer que, ao ver a diversidade como um elemento complexo, podemos propor mudanças reais e relevantes na sociedade, em relação às práticas linguísticas.

Diante dos conceitos de Blommaert apresentados nesta subseção, optamos pela ideia de língua como discurso/repertório – língua essa influenciada por aspectos locais e globais (*translocal*, conforme apontado previamente). Também adotamos a ideia de que os recursos linguísticos de um indivíduo vão assumir diferentes valores dependendo do contexto em que são usados, tendo em vista os diferentes repertórios, estilos, gêneros e registros usados por esse indivíduo. Além disso, adotamos a ideia de complexidade (interações entre línguas) para descrever os contextos multilíngues contemporâneos.

2.3. A contribuição de Vertovec e o conceito de superdiversidade

O processo de globalização causou desdobramentos e mudanças na infraestrutura econômica e tecnológica que afetaram a maneira como a mobilidade é vista na atualidade. Anteriormente, a ideia de migração estava mais ligada ao indivíduo que deixava seu país de origem e se estabelecia em uma outra nação. Ele levava consigo sua língua e demais aspectos culturais, mas a distância em relação ao país de origem o pressionava para se acomodar à nova sociedade em que ele foi acolhido.

Entretanto, a partir da década de 1990, houve uma mudança na natureza e no perfil da migração. Vertovec (2007), ao estudar as dinâmicas sociais na Grã-Bretanha, explica que, durante muitos anos, as políticas governamentais foram executadas com base numa ideia de migração (e diversidade cultural) que estava limitada à origem/nacionalidade/etnia do migrante. O contexto britânico passou a lidar então com a questão da “superdiversidade”, que envolve a complexidade da interação dinâmica entre as variáveis que os migrantes trazem consigo. Blommaert (2013) também tratou da superdiversidade em interação com questões linguísticas e de cidadania.

A migração trouxe a “diversificação da diversidade” (VERTOVEC, 2007, p.1025), ou seja, uma ampliação das variáveis que afetam onde, como e com quem as pessoas convivem quando migram para outro país. Além da etnia de origem, há que se considerar aspectos como o *status* concedido pelo governo que acolhe o migrante (tipo de visto, direitos, restrições etc.), experiências no mercado de trabalho, padrões de distribuição geográfica e experiências quanto à moradia e acesso a serviços, apenas para mencionar alguns aspectos.

Muitos migrantes acabam vivenciando situações precárias do ponto de vista econômico e legal, passando a depender de empregos informais e de redes solidárias estabelecidas por organizações religiosas, por exemplo. A diversidade linguística nos ambientes que recebem os migrantes gera práticas multilíngues complexas (BLOMMAERT; DONG, 2007), afetadas por línguas de imigração e combinações entre línguas francas.

Essa diversidade impacta os quadros de referência existentes para analisar o multilinguismo e as dinâmicas das mudanças linguísticas. Tais quadros deveriam considerar aspectos como a distribuição desigual dos recursos linguísticos, os graus de legitimidade pública das línguas em interação e o acesso aos recursos linguísticos, principalmente quando se observa a oferta de educação formal para o ensino/aprendizado de idiomas.

Diante dessa nova diversidade, foi necessário criar políticas para lidar com a multiplicidade cultural, de forma a promover a tolerância e o respeito pelos diversos tipos de migrantes que chegavam em solo britânico. O bom desempenho da economia

britânica, associado a fatores como a crescente desigualdade social nos países em desenvolvimento, a ampliação de conflitos territoriais/religiosos e o fim do socialismo foram alguns dos fatores que impulsionaram os fluxos migratórios em direção à Grã-Bretanha. Atualmente, com a instauração de processos como o Brexit¹⁷, observa-se a dificuldade na entrada de imigrantes em solo britânico.

Vertovec (2007) aponta então diversos aspectos dos fluxos migratórios a serem considerados, de forma a dar suporte ao estabelecimento de políticas e ações que possam auxiliar na gestão da superdiversidade, tais como: a) país de origem; b) língua; c) religião; d) rotas e *status* de migração; e) gênero; f) idade; g) áreas de estabelecimento/assentamento; h) interações transnacionais (contato com a cultura local e de origem).

Assim, para lidar com essa superdiversidade é necessário pensar novas abordagens e metodologias (além de um novo arcabouço teórico) para explorar a complexidade das novas configurações dos grupos sociais atuais, compostos por indivíduos que trazem consigo uma multiplicidade de aspectos que vão além das etnias de origem.

Tais abordagens poderiam então auxiliar na superação de desafios na forma de desigualdade/preconceito/segregação/racismo, experiências de contato intercultural (diminuindo as hostilidades), fluxos migratórios, além de novas formas de comunicação transnacional e integração dos migrantes às sociedades que os recebem.

Cabe destacar que Vertovec (1999) também discute a ideia de transnacionalismo, num contexto de pesquisa em que múltiplas disciplinas trazem uma ampla variedade de descrições sobre os significados, processos, escalas e métodos sobre esse conceito de transnacionalismo. Diante disso, transnacionalismo pode ser visto como uma morfologia social, um tipo de consciência, um modo de reprodução cultural e um lócus para engajamento político, para reconstrução da ideia de “local” ou “localidade”. Esse conceito pode auxiliar na interpretação de contextos atuais de superdiversidade, também discutidos por Vertovec (2007).

¹⁷ Palavra originada na língua inglesa, a partir da junção das palavras “Britain” e “exit” para denominar a saída do Reino Unido da União Europeia.

Diante das discussões sobre Vertovec apresentadas nesta subseção, adotamos o conceito de superdiversidade como uma interação complexa entre as variáveis que um indivíduo carrega consigo, a qual afeta as sociedades contemporâneas – em especial no que diz respeito à distribuição desigual dos recursos linguísticos em contextos multilíngues, onde ocorrem práticas linguísticas complexas, como é o caso das universidades federais brasileiras, foco desta pesquisa.

Esclarecemos que as visões, discussões e conceitos mais amplos apresentados por Bourdieu, Blommaert e Vertovec acabam tendo uma ênfase maior nesta pesquisa, razão pela qual a extensão de texto dedicada a eles é maior (em especial nesta seção de referencial teórico). Todavia, muitos outros autores, citados na revisão de literatura, também trouxeram grandes contribuições para esta pesquisa. De certa forma, as teorias mais amplas da seção de referencial teórico auxiliaram na escolha de autores para a seção de revisão de literatura. Assim, a construção da proposta apresentada ao final desta pesquisa foi realizada com o suporte das diferentes visões dos autores selecionados para compor esta tese.

A fim de identificar como as questões de poder, na forma de capital cultural/social/linguístico de Bourdieu, o uso de diferentes estilos/gêneros/registros de Blommaert e a superdiversidade de Vertovec são vistas em diferentes estudos, apresentamos a seguir a revisão de literatura, dividida em duas grandes seções. A primeira trata da “Internacionalização” (seção 3) e a segunda de “Políticas Linguísticas e Multilinguismo” (seção 4), dada a dimensão de cada um desses temas.

Na seção 3, os seguintes tópicos são tratados a respeito de internacionalização: panorama histórico; conceitos; motivações para internacionalização; entidades ligadas à internacionalização; o programa “Ciência sem Fronteiras” (dada sua relevância no contexto brasileiro de internacionalização; e desdobramentos em políticas linguísticas); e a integração regional, promovida pela internacionalização, na América Latina.

Na seção 4, os seguintes tópicos são tratados, a respeito de políticas linguísticas e multilinguismo: conceitos sobre língua; definições; formulação e implementação de

políticas; alinhamento entre políticas; o papel dos idiomas; o programa “Idiomas sem Fronteiras” (dada sua relevância no contexto brasileiro de políticas linguísticas), entre outros.

3. REVISÃO DE LITERATURA: Internacionalização

Esta pesquisa se encontra na interface entre dois temas principais, a saber: internacionalização e políticas linguísticas – e também como esses temas estão conectados em relação ao multilinguismo. Nesta seção, abordamos conceitos e discussões sobre internacionalização trazendo informações históricas, tendências contemporâneas e projeções futuras, com base em referências e documentos sobre essa temática. Na próxima seção são tratados estudos relacionados a políticas linguísticas (em geral) e no Brasil (em particular).

A revisão de literatura feita aqui considera documentos elaborados por organismos internacionais tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial (BM) e outras instâncias (discutidas mais adiante), como Faubai, Conselho Britânico e o programa Idiomas sem Fronteiras, que dispõem de mecanismos para influenciar atividades de internacionalização.

3.1. Um panorama histórico

Traçar um panorama histórico abrangente da internacionalização da educação superior seria uma tarefa muito ampla, pois sua história se estende desde a Idade Média até os tempos atuais, incluindo múltiplas dimensões, concepções e atores – aspectos esses que não poderiam ser descritos em sua completude no texto desta pesquisa, considerando as limitações de espaço e tempo para a escrita de uma tese. Sendo assim, as subseções apresentadas a seguir são fruto da escolha de informações que este pesquisador considerou mais relevante. O texto inicia aqui com percepções sobre o fenômeno de internacionalização nos tempos atuais, para depois retomar o início desse processo e seguir até projeções futuras.

A presença recorrente de notícias¹⁸ sobre a internacionalização do ensino superior brasileiro sugere um aumento de iniciativas nessa área, executadas principalmente

¹⁸ Vide notícias como “Internacionalização da universidade brasileira”. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniao/internacionalizacao-da-universidade-brasileira-21207876>>. Acesso em: 26 maio 2018.

por meio de programas de mobilidade acadêmica. O maior desses programas no Brasil foi o “Ciência sem Fronteiras” (CsF), lançado em julho de 2011 e extinto em 2017, tendo atraído a atenção de pesquisadores, estudantes e professores (além da sociedade em geral) para oportunidades de estudos no exterior, com oferta de bolsas principalmente para estudantes de graduação das áreas STEM¹⁹.

O CsF leva o crédito de ser o programa responsável por dar mais visibilidade para a questão da internacionalização do ensino superior no Brasil, além de representar uma ampliação das atividades governamentais para promover a mobilidade estudantil em nível de graduação. Depois de ofertar mais de 100 mil bolsas, principalmente para alunos de graduação, o programa passou por severas reduções no financiamento. Em 2016, houve propostas para sua reformulação²⁰, com a exclusão de bolsas para graduação e o foco seria deslocado para o ensino médio. Todavia, em 2017, foi anunciado o fim²¹ do programa, decorrente da realocação de recursos para financiá-lo, além de outras questões que não possibilitaram sua continuidade. Alternativas foram propostas para dar continuidade às ações de mobilidade estudantil, tal como programas de mobilidade acadêmica nacional²² – uma espécie de intercâmbio sem sair do Brasil.

Outra contribuição importante do CsF, segundo Finardi e Archanjo (2018), foi a criação do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). O IsF teve uma ação indutiva na formulação de políticas linguísticas locais, por parte das instituições participantes desse programa, tendo em vista que tais instituições tiveram que se submeter a um edital de credenciamento²³ em 2017, no qual era exigido o envio de texto de política linguística institucional, aprovado pelos órgãos colegiados dessas instituições. Isso será tratado mais adiante, na seção de políticas linguísticas.

¹⁹ STEM: *Science, Technology, Engineering and Mathematics*.

²⁰ Vide notícia como “Ciência sem Fronteiras vai excluir graduação e focar no ensino médio”. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/ciencia-sem-fronteiras-vai-excluir-graduacao-e-focar-no-ensino-medio.ghtml>>. Acesso em: 26 maio 2018.

²¹ Vide notícia como “Ciência Sem Fronteiras chega ao fim por falta de dinheiro”. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2017/04/ciencia-sem-fronteiras-chega-ao-fim-por-falta-de-dinheiro.html>>. Acesso em: 26 maio 2018.

²² Vide notícia como “Mobilidade acadêmica é uma espécie de intercâmbio sem sair do Brasil”. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2014/05/mobilidade-academica-e-uma-especie-de-intercambio-sem-sair-do-brasil.html>>. Acesso em: 26 maio 2018.

²³ Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital_29_2017.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

Entretanto, nota-se que, apesar de a temática de internacionalização ter se destacado mais recentemente no cenário brasileiro, em especial por conta do programa CsF, a “internacionalização da ciência e a existência de programas de mobilidade acadêmica não são fenômenos novos” (SILVA; MARI, 2017, p.37) no contexto da educação superior, tanto no Brasil quanto no exterior. Chan (2004, p.51) lembra que apesar de as teorias sobre interações universitárias internacionais terem sido formuladas apenas recentemente, a cooperação universitária tem uma longa história.

3.1.1. O início da internacionalização do ensino superior

Cabe destacar que a educação superior traz aspectos de internacionalização desde a Idade Média, com a criação das primeiras escolas europeias (STALLIVIERI, 2003), conhecidas como *universitas*. Nelas havia professores e estudantes de diferentes regiões do continente, tendo o conhecimento como objetivo comum de suas interações. Berlinck (2013) explica que o conceito de *universitas* não significava que havia uma universidade estabelecida num local determinado – bastava haver interesse de alunos e professores para que fosse estabelecido um local de estudos em comum. Akkari (2018) explica que, desde sua criação, vários séculos atrás, a universidade teve como base um livre fluxo de ideias numa comunidade acadêmica, usando debates aplicados ao ensino.

Teichler (2003) acrescenta que estudantes e funcionários das antigas universidades europeias efetuavam mobilidade para regiões de educação de alto nível. Também era desejável conhecer uma variedade de regiões, culturas e práticas, assim como efetuar mobilidade dentro de uma mesma região. Foi apenas quando o conceito de Estado-Nação emergiu, por volta de 1800, que a mobilidade acadêmica internacional surgiu como uma ideia distinta de outras formas de mobilidade geográfica (TEICHLER, 2003).

Canto (2005, p.173) trata da evolução da colaboração científica internacional. Essa autora explica que a ciência moderna “foi transplantada da Itália para a França e a Inglaterra”, não sendo desenvolvida (inicialmente) nas universidades, que “não davam grande importância à ciência empírica”. Importante notar que esse relato certamente traz uma visão eurocêntrica de mundo que desconsidera universidades e centros de

conhecimento anteriores à criação das universidades modernas, iniciando pelo processo Bolonha (discutido mais adiante).

Na Alemanha do século XIX, a ciência foi inserida nas universidades, conectando pesquisa ao ensino, movimento esse que resultou na proposição de paradigmas universais e universalizantes, tornando a colaboração científica internacional fundamental para a produção do conhecimento em escala global (ainda que fosse relativamente local ou restrita aos países da Europa ocidental). No contexto alemão, a presença marcante de indústrias químicas permitiu uma parceria histórica entre produção do conhecimento nas universidades e utilização industrial desse conhecimento, para “manutenção de um sistema de inovações altamente desenvolvido” (PRUDENCIATTO; AZEVEDO, 2017, p.5). Críticos dirão que essa parceria também foi responsável por avanços científicos (e horrores) na época da 2ª Guerra Mundial, ilustrando como os impactos da ciência (e a internacionalização dela) podem ser positivos ou negativos.

Apesar das ressalvas acima, as universidades são vistas, em geral, como ambientes onde o conhecimento é gerado e disseminado. Em uma visão ingênua, a universidade é vista como o local onde diferentes pessoas e conhecimentos dialogam, por meio dos diferentes meios de comunicação e do aumento na velocidade de circulação de informações, apoiados pelas tecnologias desenvolvidas nesses ambientes acadêmicos, fazendo com que aquilo que acontece em diferentes partes do mundo alcance rapidamente um amplo número de pessoas – processo esse iniciado com as primeiras universidades e que continua nos tempos atuais, numa outra escala.

Entendemos que esse fluxo e diálogo promovido pelas universidades não é uniforme, inclusivo e nem livre de motivações econômicas. De fato, se olharmos para o processo de internacionalização na Europa depois da declaração de Bolonha (discutida mais adiante) veremos que as universidades europeias se engajaram no processo principalmente como forma de garantir o financiamento para a educação superior, por meio de mensalidades de alunos estrangeiros²⁴, já que os investimentos governamentais em educação superior estavam diminuindo naquela região.

²⁴ Nem todos os países europeus dependem de mensalidades dos estudantes estrangeiros como forma de auxílio ao financiamento da educação em nível nacional. Alguns exemplos de países que não

Considerando o conhecimento (e a validação de sua produção) como elemento que determinou as formas de organização social e econômica dos países e como condicionante do desenvolvimento, entendemos a internacionalização do ensino superior como tendo resultado em desigualdades entre países (ZANCHET; SELBACH; VIGHI, 2017). Nesse contexto, o setor educacional teve e tem grande importância, uma vez que é ali que os países desenvolvem (ou importam) seus conhecimentos para buscarem melhores posições no cenário global.

Retomando o início do desenvolvimento das universidades europeias, observa-se que, até o século XII, essas instituições ensinavam por meio do latim. Seus currículos e graus eram similares, o que permitia aos alunos iniciar os estudos em determinado local e continuar sua vida acadêmica em outras regiões, as quais poderiam ter mais destaque em determinadas áreas do conhecimento (LIMA; MARANHÃO, 2008).

Além disso, os acadêmicos europeus da Idade Média podiam “se deslocar entre os estabelecimentos de ensino existentes”, levando seus conhecimentos a diferentes pontos da Europa, tornando as universidades um “local de constante troca de conhecimentos e de atividade intelectual” e fazendo com que a mobilidade fosse uma estratégia para a “propagação das ideias, na realização das descobertas e das inovações” (SILVA; MARI, 2017, p.38).

Numa época em que os estados nacionais, como concebidos atualmente, ainda não existiam, as primeiras universidades estimulavam a mobilidade de alunos e professores. Usando o latim como língua franca, uma dimensão internacional já se desenvolvia no meio acadêmico europeu (LAUS, 2012), sem a interposição de fronteiras para dificultar o movimento de pessoas e a validação de diplomas. A posterior criação dos estados-nação, com a demarcação de fronteiras e escolhas de idiomas nacionais, fez com que as universidades europeias (a aquelas moldadas segundo esse modelo eurocêntrico) passassem a integrar “projetos políticos de construção da identidade nacional” (SILVA; MARI, 2017, p.38), tentando diminuir o aspecto internacional na educação superior.

dependem de mensalidades de estudantes são: Alemanha, França, Escócia e Espanha (SEVILLA-PAVÓN, 2020).

Observando a presença da dimensão internacional no ensino superior, ao longo da história, percebe-se que a internacionalização não é um processo tão recente como aparenta ser, podendo ser considerada uma “reconfirmação das raízes históricas da universidade e da sua natureza universal, em lugar de um fenômeno novo ou único” (UNESCO, 2003, p.153). Entretanto, as proporções e as possibilidades de trocas, bem como as tensões globais e locais, trazem outras variáveis e complexidades para o fenômeno da internacionalização. Um exemplo dessas variáveis é a pandemia de Covid-19 (e a crise decorrente desse fenômeno), que possivelmente redimensionará processos de internacionalização ao redor do mundo, como nenhuma outra crise mundial que a antecedeu.

3.1.2. *O início da internacionalização no Brasil*

No caso brasileiro, a influência estrangeira no sistema educacional remonta ao período colonial (com jesuítas e franciscanos)²⁵; em 1797 foi fundado um jardim botânico em Belém do Pará, primeira instituição de pesquisa do país; no século XIX foram criadas instituições técnicas com apoio de Portugal; depois do estabelecimento da República foram fundadas instituições de pesquisa para lidar com atividades como agricultura e saneamento básico; em 1858 se iniciaram colaborações com instituições francesas para apoiar o Observatório Imperial no Rio de Janeiro; também houve contribuição de pesquisadores alemães para a pesquisa biomédica e em Medicina Sanitária; acadêmicos norte-americanos apoiaram pesquisas na área de Geologia e Mineralogia; no governo de Getúlio Vargas houve contratação de pesquisadores franceses e italianos – assim, diante desse breve histórico, nota-se que, antes mesmo da criação das primeiras universidades no Brasil, já existiam interações entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros (CANTO, 2005, p.175-176).

Cabe lembrar que, no século XVI, ocorreu a fundação de universidades na América espanhola e inglesa com a presença de docentes europeus, de forma a oferecer

²⁵ Trata-se de um aspecto a ser problematizado na formação histórica do Brasil, inclusive no que diz respeito às práticas e ideologias linguísticas existentes à época. Oliveira (2015) explica que o ensino de línguas no período colonial foi definido por uma pedagogia dos jesuítas, em colégios destinados a formação de sacerdotes, os quais cuidavam do ensino de colonos e da catequese dos índios – havia uma imposição da repetição do latim e português como método de aprendizagem prescritivo.

educação religiosa e humanística para as elites dessas regiões (LAUS, 2012). No âmbito brasileiro, modelos da França e dos Estados Unidos foram usados na criação de universidades. Já no século XX, a influência norte-americana teve mais destaque no ensino superior brasileiro, tendo como modelo os *colleges*, instituições “voltadas para o ensino geral de caráter principalmente literário e religioso, no qual havia o tutorado dos docentes” (RIBEIRO; PORFÍRIO, 2007, p.3).

A influência internacional foi primordial para dar suporte ao estabelecimento das primeiras universidades brasileiras, no início do século XX, e para a criação de um sistema nacional de pós-graduação, sendo que as primeiras parcerias foram firmadas com instituições europeias, por meio de um modelo de cooperação tradicional em que estudantes de países em desenvolvimento eram enviados a universidades “de prestígio” e pesquisadores de países ditos “desenvolvidos” eram enviados aos países ditos “subdesenvolvidos”, para transferir suas técnicas – mais tarde, o modelo de cooperação foi alterado, de forma a realizar projetos de pesquisa conjunta (ainda que um modelo de transferência de conhecimento persistisse em alguns aspectos dessa pesquisa conjunta), com financiamento de agências de fomento brasileiras (CANTO, 2005).

3.1.3. *A internacionalização nos tempos recentes*

Morosini (2006) resume as fases de desenvolvimento do processo de internacionalização em tempos mais recentes, tal como descrito no **Quadro 1** seguinte:

Quadro 1. Fases do desenvolvimento da internacionalização.

Fase	Descrição
Dimensão internacional	Presente no século XX, caracteriza-se por ser uma fase mais incidental do que organizada.
Educação internacional	Atividade organizada que prevaleceu nos Estados Unidos, entre a Segunda Guerra Mundial e o fim da Guerra Fria, por motivações políticas e de segurança nacional.
Internacionalização da educação superior	Posterior à Guerra Fria, caracterizada por uma estratégia conectada com a globalização e com a regionalização das sociedades, impactando a educação superior.

Fonte: elaborado pelo autor, a partir de Morosini (2006).

Cabe lembrar que, após a Segunda Guerra Mundial, ocorreu um movimento para fornecer assistência na reconstrução dos países devastados pelo conflito – esse movimento foi amparado por acordos internacionais, além de ações de mobilidade estudantil. Os Estados Unidos da América (EUA), nação que teve um papel no reestabelecimento da paz no período pós-guerra, estruturaram um modelo de desenvolvimento de forma a ser aplicado nos países do “terceiro mundo”, inaugurando uma era de poder brando (*soft power*), entendido como uma “habilidade de seduzir os outros para obter resultados que se quer, através da atração mais do que da coerção ou pagamento” (LAUS, 2012, p.34-35). Cabe destacar que outras nações também exerceram seu poder, em outros séculos, em outras partes do mundo, como foi o caso da França e da Inglaterra, entre os séculos XVI e XX.

A internacionalização da educação superior atual é um processo que ganhou impulso logo após a Guerra Fria, considerado estratégico para as atividades das instituições de ensino superior (IES), processo esse que está ligado “à globalização e à regionalização de sociedades” (MOROSINI, 2011, p.94).

A partir da década de 1970, no Brasil, estabeleceu-se uma política nacional de ciência e tecnologia, por meio dos Planos Nacionais de Pós-graduação, com o objetivo de expandir a pós-graduação e capacitar os profissionais que atuavam nesse nível, com envio de acadêmicos ao exterior, já que naquela época havia poucos programas de mestrado e doutorado estabelecidos no Brasil (MOROSINI, 2011).

Nota-se que atualmente o ensino superior brasileiro conta com uma grande parcela de instituições privadas e uma parcela menor de instituições públicas (federais, estaduais ou municipais), com cerca de 6 milhões de estudantes matriculados, a maioria deles (77%) em instituições privadas (KNOBEL, 2012). Dados mais recentes²⁶ indicam mais de 8 milhões de estudantes (mantendo um percentual semelhante de instituições privadas). Knobel (2012) ainda explica que a consolidação da pós-graduação brasileira ocorreu nos anos 1970-1980, com o envio de acadêmicos ao exterior, os quais retornaram ao Brasil para ampliar a qualificação de suas instituições

²⁶ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

– sendo que, logo após essas décadas, o financiamento para esse tipo de mobilidade diminuiu bastante e só voltou a crescer entre 2011 e 2014.

Cabe destacar que organismos internacionais, como a Unesco, estabelecida em 1945, elaboraram documentos como a “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação”²⁷, após sua Conferência Mundial sobre Educação Superior de 1998, em Paris – documento esse que pretendeu organizar, em nível global, as atividades desse organismo, no que diz respeito ao ensino superior.

Tal declaração apontava para a relevância do ensino superior no processo de desenvolvimento dos países, em especial a necessidade de internacionalização desse nível de ensino nos países em desenvolvimento, por meio de cooperações que fortalecessem o ensino superior ampliando a qualidade das pesquisas, para intercâmbio de conhecimentos e consequente promoção do “desenvolvimento sustentável e da paz” (UNESCO, 1998), através da gestão das tensões entre as nações.

Assim, observando as propostas da Unesco, a internacionalização do ensino superior aparenta ser um meio de transferir conhecimentos entre países centrais e periféricos, em especial na área tecnológica. Da década de 1990 em diante, nota-se um crescimento expressivo no número de estudantes que “buscam estudar em universidades de referência em suas áreas de interesse” – um movimento em direção aos países ditos “centrais”, como Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, França, Alemanha, Austrália e Nova Zelândia (PROLO; VIEIRA, 2017, p.5).

No contexto brasileiro, cabe destacar alguns autores que desenvolveram estudos sobre internacionalização em tempos mais recentes, tais como: Ramos (2018) que discute os mecanismos de internacionalização no nível de pós-graduação; Streck e Abba (2018) que discutem a herança colonial da internacionalização no Brasil e América Latina; Machado (2019); Abreu-e-Lima e Finardi (2019) que discutem a relação da internacionalização com PL e programas governamentais.

²⁷ Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-eacao/Imprimir.html>>. Acesso em: 29 maio 2018.

Ainda dentro do contexto brasileiro (mais especificamente na UFES), o estudo de Finardi e Ortiz (2015) inaugura uma sequência de publicações de um grupo de pesquisa que tem se dedicado a investigar diferentes aspectos da internacionalização. No caso desse estudo, seus autores investigaram as motivações de universidades públicas e privadas para a internacionalização. Na sequência (ainda nesse grupo), Finardi, Santos e Guimarães (2016) abordaram a estreita relação entre as línguas estrangeiras e o processo de internacionalização, descrevendo a criação de uma divisão de línguas num setor de relações internacionais.

Também na UFES, Amorim e Finardi (2017) analisam o processo de internacionalização dessa universidade em três níveis: no nível macro, eles analisaram as políticas e programas nacionais; no nível meso, eles analisaram as políticas, programas e ações de internacionalização institucionais; e no nível micro, as percepções da comunidade acadêmica foram analisadas. Depois, Finardi e Guimarães (2017) analisaram a relação entre rankings e internacionalização. Em seguida, Finardi e Archanjo (2018) analisaram os efeitos de programas nacionais como o CsF e o IsF, no processo de internacionalização.

Na sequência, cinco trabalhos desse grupo de pesquisa abordaram diferentes aspectos da internacionalização como: políticas linguísticas (GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019); o uso de abordagens como COIL e Intercompreensão (GUIMARÃES et al., 2019); o conceito de cidadania global em relação à internacionalização (PICCIN; FINARDI, 2019); e a noção de agência em relação a esse processo (FINARDI; GUIMARÃES, 2019). Por fim, Finardi, Guimarães e Mendes (2019) propõem uma reflexão sobre um processo de internacionalização mais crítico e sustentável.

3.1.4. *Repensando a internacionalização na América Latina na atualidade*

No contexto da América Latina, iniciativas tem se multiplicado para repensar a educação superior diante do processo de internacionalização e globalização. Tourinho, Bona e Almeida (2018), representando a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de ensino superior do Brasil (Andifes), Associação Brasileira

dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem) e o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) propuseram a “Carta de Brasília” de 24 de abril de 2018, a qual foi apresentada na “III Conferência Regional da Educação Superior da América Latina e Caribe – CRES 2018”, explicando a situação do ensino superior no Brasil na atualidade, assim como fazendo propostas para discutir os rumos desse nível educacional no contexto latino-americano.

A “Carta de Brasília” inclui proposições apresentadas aqui, de forma resumida, tais como: a) aprofundar os compromissos do ensino público superior com a sociedade e a sustentabilidade; b) articular ensino, pesquisa e extensão, seguindo o eixo da regionalização; c) integrar, efetivamente, as instituições de ensino superior à sociedade, como processo contínuo, aberto à transformação; d) promover a internacionalização acadêmica com caráter regional, de forma a produzir conhecimento para o desenvolvimento; e) reconhecer as diferenças e promover políticas para redução de desigualdades; f) desenvolver pesquisas voltadas para responsabilidades junto à sociedade, inclusão e desenvolvimento sustentável; g) promover um modelo institucional com identidade e atuação revisitados e ressignificados.

3.1.5. *Interações entre internacionalização e globalização no percurso histórico*

Nota-se que, nas últimas décadas, o aspecto internacional no ensino superior tem sido alvo de diversos autores e publicações, sendo que a internacionalização tem sido discutida em conjunto com a globalização, aquela sendo vista como uma “resposta da educação superior a esse processo tão abrangente” [de globalização] (UNESCO, 2003, p.153).

Knight (2004, p.5, tradução nossa²⁸) aponta uma conexão entre esses processos: “a internacionalização está mudando o mundo da educação superior e a globalização está mudando o mundo da internacionalização”. Já Amorim e Finardi (2017, p.630)

²⁸ No original: Internationalization is changing the world of higher education, and globalization is changing the world of internationalization.

indicam que “a internacionalização afeta e é afetada pela globalização”, enquanto que Knight (2014) questiona se a internacionalização seria um catalisador, reator ou agente da globalização.

Cabe destacar que o fenômeno da globalização é tão abrangente que envolve variados atores e âmbitos da sociedade, sendo amplamente estudado:

Trata-se de um processo complexo que atravessa as mais diversas áreas da vida social, da globalização dos sistemas produtivos e financeiros à revolução nas tecnologias e práticas de informação e de comunicação, da erosão do estado nacional e redescoberta da sociedade civil ao aumento exponencial das desigualdades sociais, das grandes movimentações transfronteiriças de pessoas como emigrantes, turistas ou refugiados, ao protagonismo das empresas multinacionais e das instituições financeiras multilaterais, das novas práticas culturais e identitárias aos estilos de consumo globalizado (SANTOS, 2011, p.11).

Todavia, Prudenciatto e Azevedo (2017, p.2) explicam que uma globalização (de fato) somente se realizaria se houvesse uma “definição de territórios globalmente articulados”, de forma a lutar “contra ações e práticas que visem à reprodução do sistema vigente”, tal como discutido também por Guilherme e Menezes de Souza (2019). Assim seria possível identificar aspectos globais e locais, de forma que as sociedades nacionais pudessem determinar e decidir quais práticas globais/locais seriam benéficas ou prejudiciais para elas. Em contextos de superdiversidade, tal como apontado por Vertovec (2007), são grandes os desafios resultantes de embates entre valores locais e globais.

Vaira (2004) trata dos efeitos da globalização que tentam homogeneizar (do ponto de vista cultural, político e econômico) as instituições, promovendo mudanças organizacionais em favor de um modelo hegemônico, formulado e gerido pelos países ditos “desenvolvidos”, que muitas vezes não se adequa às necessidades locais das instituições de ensino superior – fenômeno esse também apontado por Guimarães e Finardi (2018).

Cabe destacar que a internacionalização está conectada com a globalização, mas são processos diferentes. Enquanto a internacionalização lida com um aumento nas atividades entre as fronteiras e a manutenção dos sistemas nacionais de educação superior, a globalização tende a considerar que as fronteiras entre os sistemas

nacionais podem esmaecer ou mesmo desaparecer (TEICHLER, 2004), ainda que (recentemente) tenham surgido ações para fortalecer as fronteiras, como o Brexit e ações do governo estadunidense, para citar apenas dois exemplos, ambos anteriores à pandemia mundial de Covid-19.

Ainda segundo Teichler (2004), a internacionalização estaria mais associada à mobilidade física, cooperação acadêmica, transferência de conhecimento acadêmico e uma educação internacional, enquanto a globalização estaria ligada à competição, pressões do mercado e transferência de conhecimento comercial e de modelos educacionais. Ainda para diferenciar esses processos, Prudenciatto e Azevedo (2017, p.3) retratam a globalização como “organização ideológica” e a internacionalização como “efetivação prática das ideologias de organização globalizadoras”.

Outra distinção é apresentada por Altbach e Knight (2007), já que esses dois fenômenos (internacionalização e globalização) tendem a ser confundidos – para eles, a globalização atua com forças sociais políticas e econômicas que impulsionam a educação superior no século XXI, em direção a um maior envolvimento internacional. Os resultados da ação da globalização sobre a educação superior incluem:

[...] a integração da pesquisa, o uso de inglês como língua franca para comunicação acadêmica, um crescente mercado de trabalho internacional para acadêmicos e cientistas, o crescimento de empresas de comunicação e de publicações multinacionais e tecnológicas, e o uso de tecnologia da informação (TI). A TI facilita a comunicação; permite uma eficiente disseminação, seleção e armazenamento de conhecimentos; e permite às instituições educacionais oferecer programas acadêmicos na modalidade a distância (ALTBACH; KNIGHT, 2007, p.291, tradução nossa²⁹).

Leite e Genro (2012) apontam para conexões entre os conceitos de globalização, hegemonia e imperialismo, os quais impactam a internacionalização do ensino superior, gerando uma nova epistemologia para esse nível de ensino no século XXI, em direção a um capitalismo acadêmico, reforçado por ações como a Declaração (ou

²⁹ No original: [...] the integration of research, the use of English as the lingua franca for scientific communication, the growing international labor market for scholars and scientists, the growth of communications firms and of multinational and technology publishing, and the use of information technology (IT). IT facilitates communication; permits efficient storage, selection, and dissemination of knowledge; and allows providers to offer academic programs through e-learning.

Processo) de Bolonha³⁰, que tinha, entre outros objetivos, o de reforçar/prolongar o prestígio das instituições europeias (BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015), tornando-as atraentes para estudantes em mobilidade, diante da expansão acadêmica estadunidense.

Brandenburg e De Wit (2011) indicam que a globalização traz consigo conotações mais negativas quando comparada à internacionalização – esta, vista como ponto de resistência dos ideais humanistas, contra um mundo globalizado que possui apenas interesses econômicos. Entretanto, esses autores afirmam que esse “antagonismo construído” entre internacionalização e globalização ignora o fato de que atividades ligadas à globalização (ensino superior como mercadoria, por exemplo) estão sendo executadas sob a égide da internacionalização.

Altbach, Reisberg e Rumbley (2009, p.iv, tradução nossa³¹) explicam que a globalização tem exercido grande influência sobre a educação superior (e sua internacionalização), sendo definida por eles como uma:

[...] realidade marcada por uma economia mundial cada vez mais integrada, novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), surgimento de uma rede internacional de conhecimento, influência da língua inglesa, além de outras forças externas às instituições acadêmicas.

Para esses autores, a internacionalização seria um conjunto de políticas e programas que universidades e governos implementam, em resposta à globalização, e que geralmente incluem enviar alunos ao exterior ou fazer parte de algum tipo de parceria interinstitucional.

Nota-se que, desde os anos 1990, a globalização busca trazer “novas dimensões às políticas educacionais”, trazendo consigo “reformas em âmbito internacional” baseadas em “princípios neoliberais”, de forma a reduzir os investimentos públicos na educação superior, fazendo dela um serviço e não mais um bem público (PROLO; VIEIRA, 2017, p.1). Tourinho, Bona e Almeida (2018, p.11) denunciam essa tendência

³⁰ Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_pt>. Acesso em: 29 jun. 2018.

³¹ No original: [...] reality shaped by an increasingly integrated world economy, new information and communications technology (ICT), the emergence of an international knowledge network, the role of the English language, and other forces beyond the control of academic institutions.

de transformação do ensino superior (em mercadoria) no Brasil e propõem “lutar contra todas as formas de mercantilização da educação”. Para combater essa mercantilização, uma possibilidade seria o estabelecimento de parcerias público-privadas equilibradas, para lidar com a redução de investimentos públicos na educação.

Aliás, as reformas educacionais (as quais contêm aspectos semelhantes entre si), aplicadas em diferentes países, têm gerado debates sobre as diretrizes que pautam a internacionalização e sobre as “reais intenções” desse fenômeno (ZANCHET; SELBACH; VIGHI, 2017, p.479). Silva e Mari (2017) indicam que haveria uma relação de causa e efeito entre globalização e internacionalização, como se a internacionalização fosse uma estratégia das universidades em resposta aos desafios trazidos pela globalização. Para esses autores, a globalização “adentra os muros das universidades e passa a requerer dessas instituições de ensino mudanças e transformações” (SILVA; MARI, 2017, p.48). Como sugerido anteriormente aqui por outros autores, Laus (2012) indica que internacionalização e globalização se influenciam mutuamente, sendo que a internacionalização seria um agente e produto da globalização.

Ainda sobre a globalização, Jordão e Martinez (2015) lembram que esse processo tem gerado novas formas de comunicação, apoiadas por fatores tecnológicos, facilitando interações entre pessoas de comunidades linguísticas diversas, indivíduos que efetuam processos de mistura entre as línguas para alcançar seus objetivos comunicacionais, esmaecendo as fronteiras entre as línguas. Já Prudenciatto e Azevedo (2017) destacam que, por meio desse processo, ocorre uma ampliação no uso de tecnologias, para acelerar a circulação de pessoas e produtos.

Enquanto a globalização parece tratar-se de um processo “indomável”, a internacionalização é um processo que envolve diversas escolhas. A globalização “tende a concentrar riqueza, conhecimento e poder em favor daqueles que já possuem esses elementos” (ALTBACH; KNIGHT, 2007, p.291, tradução nossa³²), ao passo que a internacionalização, por meio da mobilidade acadêmica internacional, tende a

³² No original: tends to concentrate wealth, knowledge, and power in those already possessing these elements.

favorecer sistemas educacionais já bem estabelecidos, ampliando as desigualdades existentes. Por outro lado, uma postura consciente em relação à internacionalização, por meio de escolhas informadas, poderia ser uma alternativa para lidar com os ditos “efeitos negativos” da globalização, tendo em vista o papel dos sistemas educacionais nas sociedades, tal como apontado por Pierre Bourdieu. Autores como Falk (1999) e Nussbaum (2015) adotam essa postura consciente e apontam que as relações globais podem estar associadas a um pensamento cosmopolita e de cidadania global, incluindo as dimensões ética, democrática, de análise crítica, de imaginação narrativa e de emancipação, de forma a tentar reverter uma noção “tradicional” de globalização, já que esse fenômeno passaria a ser entendido da base para o topo (*bottom-up*), que emerge das necessidades das pessoas.

A título de ilustração, no caso da América Latina, a taxa de mobilidade de estudantes para o exterior é uma das mais baixas, quando comparada a outras regiões do mundo, e essa região é uma das que menos recebe estudantes – e quando recebe, a maior parte deles é proveniente da própria América Latina (GACEL-ÁVILA, 2012). Já o baixo número de estudantes britânicos em algumas regiões do globo, por exemplo, é explicado por limitações no financiamento para mobilidade e pela busca por cursos ofertados em inglês (DEPARTMENT FOR BUSINESS, INNOVATION & SKILLS, 2010), além de questões como a dificuldade de validação de créditos obtidos fora do Reino Unido.

Aliás, críticas à mobilidade acadêmica são frequentes, pois essa atividade gera um “desenvolvimento assimétrico da cooperação internacional estudantil” (PROLO; VIEIRA, 2017, p.6), sendo impactada pelos interesses de organismos internacionais, priorizando a educação superior em detrimento do ensino fundamental e médio. Assim, visões de internacionalização que se resumem à mobilidade acadêmica são tomadas como minimalistas ou estáticas (ZANCHET; SELBACH; VIGHI, 2017). Além disso, como explica Gacel-Ávila (2012, p.2, tradução nossa³³):

³³ No original: As mobility schemes' mainly affect the individuals involved but have far less impact on the system, the potential of internationalization to improve and transform the Latin American higher education sector is not being effectively realized.

Considerando que os esquemas de mobilidade afetam principalmente os indivíduos, mas têm menos impacto no sistema [educacional], o potencial da internacionalização para melhorar e transformar o sistema de educação latino-americano não está sendo plenamente executado.

Todavia, mudanças têm ocorrido no perfil de mobilidade. Ramos (2018, p.19) indica que o Brasil tem enviado “cada vez menos alunos para formação plena no exterior”, em especial quando se fala de doutorado pleno. A autora explica que os mecanismos mais usados recentemente para uma formação complementar de brasileiros têm sido o doutorado sanduíche e o pós-doutorado no exterior. As consequências dessas mudanças ainda não estão claras, havendo a necessidade de estudos/pesquisas para elucidar os impactos dessas mudanças na formação de acadêmicos brasileiros.

Diante dos conceitos apresentados nesta seção, para os fins desta pesquisa consideramos globalização como um fenômeno multifacetado, envolvendo diversos fatores, atuando na compressão do tempo e espaço, apoiado pelos desenvolvimentos nas tecnologias de transportes, informação e comunicação. Como desdobramento desse fenômeno, observa-se um aumento no fluxo de informações, mercadorias, línguas e pessoas (ainda que estados nacionais atuem para levantar fronteiras contra o fluxo de excluídos dos “benefícios” dessa globalização). Essa globalização produz novas relações entre nações, classes e pessoas, nas quais o mercado tende a atuar acima dos interesses legítimos dos cidadãos, tentando promover uma homogeneização linguística e cultural – tal como discutido por Lagares (2018). Assim, a globalização, como um processo mais amplo, influencia a internacionalização e as políticas linguísticas, mas também é influenciada por elas.

3.1.6. *Relações entre o Norte e o Sul no percurso da internacionalização*

Programas acadêmicos internacionais desenvolvidos no Norte³⁴ (desde o pós-guerra) são exemplos de assistência internacional, tendo como destino os países do Sul – isso em razão de as instituições do Norte tenderem a controlar a maior parte do conhecimento, produtos intelectuais e infraestrutura tecnológica. Além disso, o Norte

³⁴ Destacamos aqui que não se trata de um Norte ou Sul geográfico, e sim geopolítico e epistemológico – correntes de pensamento que orientam as escolhas e ações dos países envolvidos em interação internacional.

tende a controlar os fluxos de mobilidade acadêmica, recebendo mais estudantes do que envia ao Sul (ALTBACH; KNIGHT, 2007).

Observa-se uma tendência de gestão da internacionalização no sentido Norte-Sul, com o Norte atuando para que a mobilidade de acadêmicos obedeça a um fluxo no qual acadêmicos do Sul busquem predominantemente sua qualificação no Norte (ZANCHET; SELBACH; VIGHI, 2017), já que aparentemente o Norte deteria informações/conhecimentos de interesse para os países do Sul.

Além disso, a ideia de que a internacionalização estaria mais avançada nos países do Norte, sendo que suas práticas têm sido usadas como referência pelos países “menos desenvolvidos” do Sul, é uma constante nos imaginários/discursos que permeiam esse fenômeno (VERDU, 2017). Morosini (2011, p.67) trata então de uma cooperação internacional “tradicional” e “horizontal” – a tradicional (que geralmente ocorre no sentido Norte-Sul) permite transferir o conhecimento acumulado pelos países desenvolvidos aos menos desenvolvidos; a horizontal (que geralmente no sentido Sul-Sul) permite aos países se tornarem mais fortes como bloco meridional.

Leite e Genro (2012, p.770) denunciam o “imperialismo benevolente” por meio do qual os países europeus ampliam sua dominação “com um mínimo de coerção”, promovendo formas de pensar e modos de vida no formato europeu, usando a educação como veículo para socializar normas, pensamentos e princípios, de acordo com os padrões imaginados para o contexto da Europa. Isso influencia também as políticas de educação superior, conforme os interesses dos países dominantes do Norte.

Aliás, a promoção de programas de incentivo à mobilidade com vistas a “fomentar e difundir a produção do conhecimento dos países desenvolvidos particularmente em áreas de interesse estratégico aos países periféricos” também é uma tendência observada e questionada por Prudenciatto e Azevedo (2017, p.5). Da mesma forma, essa tendência é confirmada por Finardi, Santos e Guimarães (2016) denunciando o padrão em que países do Norte se beneficiam mais da globalização e da internacionalização do que países do Sul.

Vavrus e Pekol (2015) descrevem essas relações desiguais sugerindo que uma postura crítica para a internacionalização seria importante para alcançar valores como equidade, ética e justiça social nas relações entre os países. Tais relações desiguais motivam, por exemplo, o monopólio do inglês como língua da ciência e desafiam abordagens multilíngues e mais equitativas na formulação de políticas linguísticas (HAMEL, 2013).

3.1.7. Hierarquização dos conhecimentos no percurso da internacionalização

Silva e Mari (2017) questionam os tipos de conhecimentos compartilhados entre os países, privilegiando aqueles que favoreçam a circulação de mercadorias, destinados a fins lucrativos, com prioridade para áreas de conhecimento tecnológico – tendência essa que se confirmou no programa “Ciência sem Fronteiras” (CsF), com oferta de bolsas principalmente para as áreas tecnológicas (*STEM*).

Jordão e Martinez (2015, p.72-83) tratam de uma hierarquização das áreas do conhecimento que “coloca como não prioritárias as humanidades e os estudos da linguagem para o Brasil (mesmo que reconhecendo o inglês como crucial para o sucesso do programa)” – no caso do CsF. Essa hierarquização coloca as ciências exatas como sendo superiores às humanas ou “quando não superiores, certamente ‘prioritárias’ para um país em desenvolvimento como é caracterizado o nosso”, ou seja, um país que “deve receber o conhecimento produzido” no Norte – ao passo que deveria haver um entendimento de que “todas as áreas do conhecimento [...] são importantes para o desenvolvimento de uma nação”.

Jordão e Martinez (2015, p.63) discutem ainda políticas para internacionalização do ensino superior que “tendem a reproduzir as relações colônia-metrópole [...] legitimando epistemologias, culturas e sistemas educacionais dos países do Norte”, desconsiderando os conhecimentos locais. Isso pode ser visto como uma tentativa de “melhorar” o conhecimento local, a partir do conhecimento gerado no Norte, como se lacunas locais pudessem ser preenchidas, de forma direta, pelo conhecimento produzido no exterior, sem as devidas adaptações, numa forma de “imperialismo” epistemológico.

A respeito dos valores locais, De Wit (2018, p.15) explica que, no início do processo de internacionalização, houve um movimento para um “engajamento global”, como forma de promover as primeiras ações de internacionalização. Todavia, atualmente observa-se uma tendência crescente rumo ao isolacionismo e ao nacionalismo, que olha apenas para dentro das fronteiras dos países, o qual resulta numa desconexão e desequilíbrio entre valores globais e locais. Exemplos dessa tendência podem ser vistos nos Estados Unidos (Donald Trump) e no Reino Unido (Brexit) e possivelmente serão ampliados no mundo após a pandemia de Covid-19.

Considerando a necessidade de programas como o CsF serem expandidos para outros campos do conhecimento, Knobel (2012) vai além e explica que deveria haver uma cooperação em reciprocidade, de forma que a universidade estrangeira parceira estimulasse seus alunos a desenvolver estudos também no Brasil – e isso poderia ser positivo para as instituições brasileiras que estão em processo incipiente de internacionalização. Mas, como vemos nos exemplos mencionados aqui, a internacionalização não estabelece, a priori, relações de “mão dupla”.

Não se critica aqui a possibilidade de poder aprender com os outros, mas a forma como esse aprendizado é proposto via programas de internacionalização. Quando há um equilíbrio nas relações entre instituições nacionais e estrangeiras, existe a possibilidade de reconhecer os conhecimentos locais, para um “desenvolvimento mútuo no contato com outros países, fortalecendo também o que se produz dentro das fronteiras [...] do Brasil” (JORDÃO; MARTINEZ, 2015, p.73).

3.1.8. *Perspectivas atuais e futuras*

A internacionalização atual se diferencia daquela que se estabeleceu à época da fundação das primeiras universidades, principalmente pela influência da globalização na modernidade recente. A universidade contemporânea precisou responder aos desafios da massificação da educação, deixando sua imagem de “torre de marfim” para se integrar à comunidade local e nacional, de forma a promover sua responsabilidade social (AKKARI, 2018).

Um olhar para o futuro indica que haverá mais provedores de educação superior, competindo por estudantes e recursos – estudantes esses que definirão a agenda e os rumos da educação superior (CHAN, 2004). Ainda segundo essa autora, os professores se tornarão mais independentes de suas instituições e cada pessoa teria um “passaporte educacional”, já que sua formação se daria em diferentes localidades, quer seja por deslocamento físico ou virtual. Assim, com o apoio da tecnologia, a cooperação universitária será um dos meios de sobreviver num mundo com fronteiras crescentes, tendo em vista políticas migratórias de determinados países nos tempos contemporâneos, mesmo antes da pandemia de Covid-19.

De Wit (2018, p.21) sugere refletir sobre algumas visões equivocadas a respeito da internacionalização, tais como:

- a) A internacionalização sendo equivalente à adoção de concepções globais, ignorando aspectos locais;
- b) A internacionalização sendo vista como um risco para as identidades e culturas nacionais;
- c) Os valores e conceitos ocidentais como sendo os únicos modelos para a internacionalização;
- d) O desdobramento da internacionalização por todo o mundo, sem considerar e sem estar alinhada com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)³⁵ da Organização das Nações Unidas (ONU).

Da mesma forma, De Wit, juntamente com Altbach, em uma previsão³⁶ sobre o processo de internacionalização após a pandemia de Covid-19, sugere que o ensino a distância não será capaz de absorver todas as atividades ligadas à educação presencial, mesmo após a pandemia ter passado.

Valores de solidariedade, liberdade, tolerância e respeito, que deveriam guiar as cooperações internacionais, são e serão desafiados por questões como crises

³⁵ Os ODS da ONU são relevantes porque auxiliam no enfrentamento dos desafios trazidos pela globalização, ao promover a conscientização sobre cidadania global. Em outras palavras, cada cidadão faz parte da sociedade global e seria responsável (com seus pares) pela luta contra a exclusão, que acaba sendo a origem da desigualdade e injustiça entre os cidadãos.

³⁶ Disponível em: <<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200312143728370>>. Acesso em: 21 mar. 2020.

humanitárias (busca por asilo, pandemias, por exemplo), políticas migratórias restritivas, mudanças demográficas, desigualdades sociais e ascensão de partidos populistas de extrema direita (AGÜERO, 2017). Nesse cenário, dada a multiplicidade de ações e desafios que, reunidos, compõem a internacionalização, a seguir são apresentados alguns conceitos.

3.2. Conceitos sobre internacionalização

Ainda que a internacionalização não seja um processo recente, é um fenômeno que não possui uma definição unificada. Trata-se de um conceito que surgiu na área de Economia, para explicar a abertura de mercados internos, após a Segunda Guerra Mundial, em virtude da reconstrução das indústrias europeias, com intervenção de capital internacional (PRUDENCIATTO; AZEVEDO, 2017), principalmente estadunidense.

Estudos que tratam dessa temática indicam que “não existe um consenso entre os pesquisadores sobre os sentidos, as razões e os rumos da internacionalização” (LAUS, 2012, p.79). Ainda assim, compreender “o que significa internacionalizar” é uma condição essencial para que as instituições definam como vão agir diante desse processo (ZANCHET; SELBACH; VIGHI, 2017, p.494).

Por cerca de 20 anos, inúmeros debates têm ocorrido em torno da definição de internacionalização:

Apesar de ser verdade (e apropriado) que possivelmente nunca haverá uma definição universal, é importante ter um entendimento comum desse termo, de forma que, quando discutirmos e analisarmos esse fenômeno, possamos nos entender, e também se referir ao mesmo fenômeno, quando atuarmos no sentido de chamar atenção e pedir apoio aos formuladores de políticas e líderes acadêmicos (KNIGHT, 2004, p.9, tradução nossa³⁷).

Esse termo não é novo e tem sido usado, por muitos anos, também na área de ciências políticas e relações governamentais, mas sua popularidade no setor

³⁷ No original: Although it is true (and appropriate) that there will likely never be a true universal definition, it is important to have a common understanding of the term so that when we discuss and analyze the phenomenon we understand one another and also refer to the same phenomenon when advocating for increased attention and support from policy makers and academic leaders.

educacional se destacou apenas no começo dos anos 1980. Afinal, internacionalizar não significa apenas enviar e receber alunos, professores e pesquisadores entre instituições. Trata-se de um fenômeno mais amplo. Alves (2017) comenta sobre o desafio de definir a internacionalização, pois uma definição teria que ser ampla o suficiente para ser aplicada em contextos muito diversos.

Isso em razão de a internacionalização trazer implicações às instituições e às pessoas envolvidas nesse processo, quer sejam culturais, sociais, políticas ou econômicas, as quais moldam os significados, estruturas, conceitos e valores que essas pessoas e instituições carregam consigo (REPPOLD FILHO; TORRES E CARDOSO; VAZ, 2010). Tendo em vista que na América Latina os estudos sobre esse tema ainda estão em estágio inicial, em especial no Brasil, onde se está em fase de “constituição do conceito de internacionalização” (MOROSINI, 2006, p.122), muito do debate conceitual ainda recorre a autores europeus ou norte-americanos, mostrando claramente nossa dependência desses modelos e apesar de exceções (por exemplo: STEIN; ANDREOTTI, 2016; JORDÃO, 2016; VIEIRA, FINARDI; PICCIN, 2018).

Knight (2003) trata ainda da internacionalização como *processo* e não como um fim em si mesmo, entendendo que o próprio conceito de internacionalização está em constante evolução. A Unesco (2003, p.154) traz uma definição de internacionalização como “um conceito amplo [...] que pode envolver a cooperação internacional, mas se refere também a mudanças que ocorrem dentro de uma determinada instituição, através de iniciativas políticas e de caráter específico”. Essa definição abarca então tanto aspectos externos às instituições quanto aspectos internos delas.

Já Verdu (2017, p.2, grifo nosso) ao comentar sobre a amplitude do processo de internacionalização e de sua construção social, isto é, algo que envolve a participação de diversos atores para a construção de significados, indica que tal processo envolve fluxos de bens, serviços, relacionamentos, recursos e práticas, explicando que:

A internacionalização e seu estudo são atividades *socialmente construídas* que ocorrem em múltiplos tipos de organizações do mundo (comerciais, industriais e de serviços; com e sem fins lucrativos; privadas e públicas; de todos os portes: micro, pequeno, médio e grande) por meio do cruzamento de fronteiras.

Akkari (2018) lista algumas percepções/visões sobre a internacionalização da educação superior, conforme se pode ver no Quadro 2:

Quadro 2. Visões sobre internacionalização.

Visão como:	Definição	Visão como:	Definição
<i>Desafio</i>	Oferece a possibilidade de desenvolver aspectos interculturais e acadêmicos.	<i>Turismo</i>	Promove a mobilidade de pessoas sem resultados acadêmicos.
<i>Transversal</i>	Envolve diversas áreas e atividades da instituição.	<i>Marginal</i>	Atinge apenas algumas áreas da instituição.
<i>Institucional</i>	Sistematiza ações individuais e as transforma em institucionais.	<i>Individual</i>	Considera apenas ações individuais de pesquisadores.
<i>Global</i>	Promove valores globais na instituição.	<i>Identidade/Local</i>	Fortalece valores e necessidades locais, diante das pressões globais.
<i>Sustentável</i>	Objetiva ações continuadas.	<i>Oportuna</i>	Privilegia apenas ações pontuais.
<i>Inovadora</i>	Oportuniza contatos com conhecimentos externos e criação conjunta de conhecimentos.	<i>Tradicional</i>	Mantém as tradições locais.
<i>Pesquisa</i>	Investe esforços em pesquisa.	<i>Formação</i>	Aplica esforços no ensino.
<i>Paixão</i>	Demanda energia daqueles dedicados aos temas internacionais.	<i>Promoção</i>	Torna-se um meio de atração de estudantes para as instituições.
<i>Mercado</i>	Busca atender aos interesses do mercado.	<i>Preservação</i>	Preserva as tradições e identidades.

<i>Investimento</i>	Visualiza a aplicação de recursos como investimento, com retornos futuros.	<i>Dispendiosa</i>	Envolve gastos desnecessários e significa perda de recursos.
---------------------	--	--------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Akkari (2018).

Essa multiplicidade de concepções tem causado dúvidas até mesmo nos estudantes que se interessam pelas ações de internacionalização, conforme apontado no estudo de Amorim e Finardi (2017), no qual muitos participantes alegaram não se sentir incluídos nas ações de internacionalização da universidade, onde há uma falta de informação do que venha a ser uma ação de internacionalização.

3.2.1. *Equívocos conceituais e mitos sobre a internacionalização*

Cabe apontar equívocos conceituais e mitos a respeito da internacionalização, ou seja, aquilo que a internacionalização não é, ou mesmo visões limitadas sobre esse fenômeno (DE WIT, 2011, p.246):

- a) A internacionalização é sinônimo de inglês como língua de instrução;
- b) A internacionalização é sinônimo de estudar no exterior;
- c) A internacionalização é sinônimo de ministrar uma disciplina “internacional”;
- d) A internacionalização significa ter muitos alunos estrangeiros em sua instituição;
- e) A internacionalização só funciona bem com poucos alunos estrangeiros em sala;
- f) As competências interculturais e internacionais não precisam ser avaliadas;
- g) Quanto mais acordos uma instituição possui, mais internacional ela é;
- h) O ensino superior é internacional por natureza;
- i) A internacionalização é um objetivo em si mesmo.

Manços e Coelho (2017, p.56) reforçam que a internacionalização não é um objetivo em si, mas um processo para auxiliar as universidades a “melhorarem a qualidade do seu ensino, pesquisa e extensão”. Assim, há que se pensar em formas de superar essas concepções limitadas, de forma que elas não atrapalhem o desenvolvimento de uma internacionalização plena nas instituições.

À medida que o processo de internacionalização evolui, ele se torna mais complexo e relevante, mas também pode gerar equívocos quanto à sua compreensão, tal como os mitos sobre internacionalização, descritos por Knight (2011): a) alunos estrangeiros são agentes de internacionalização; b) reputação internacional como indicador de qualidade; c) acordos institucionais internacionais; d) acreditação internacional; e) criação de uma marca internacional.

Quanto ao primeiro (estudantes estrangeiros), existe uma concepção (de longa data) de que a simples presença de estudantes estrangeiros no campus resultaria numa cultura e currículo mais internacionalizados. Todavia, muitos desses estudantes não estão realmente integrados às instituições que os acolhem, acabando marginalizados e buscando refúgio em redes de estrangeiros existentes ali (por exemplo, PICCIN; FINARDI, 2019).

Quanto ao segundo (reputação), existe a impressão de quanto mais internacionalizada seja uma universidade, melhor seria sua reputação/imagem. Argumentos contra isso são os padrões duvidosos de admissão e saída que certas universidades adotam – principalmente aquelas que dependem da receita gerada pela admissão e permanência de estudantes estrangeiros.

Quanto ao terceiro (acordos), existe a ideia de que quanto maior o número de acordos, participação em redes e afiliações a organismos internacionais, mais atraente a instituição seria para estudantes e parceiros internacionais. Entretanto, na prática, as instituições dificilmente conseguem gerenciar um grande número de acordos, redes e afiliações, pois isso demanda grandes investimentos em recursos humanos (para gerir tamanha quantidade de acordos) e requer aplicação de um montante considerável de recursos financeiros.

Quanto ao quarto (acreditação), existe uma visão de que quanto maior a nota das instituições junto a organismos internacionais de acreditação e a agências de verificação de qualidade, mais internacionalizada (e de melhor qualidade) seriam as instituições. Contudo, um reconhecimento de qualidade a partir de agências estrangeiras não consegue capturar plenamente o valor e a escala das atividades

internacionais (desenvolvidas em nível institucional) relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão. Finardi e Guimarães (2017) tratam justamente de como os rankings internacionais falham em captar as atividades internacionais das instituições brasileiras.

Quanto ao quinto (marca), Knight (2011) combate a ideia de que os esforços para a internacionalização de uma instituição deveriam ser aplicados para melhorar sua marca/imagem global, pois isso implica uma confusão entre uma campanha de marketing internacional e um plano de internacionalização. Isso em razão de os objetivos, resultados e investimentos nas ações de marketing serem diferentes daqueles exigidos para a internacionalização acadêmica.

Um ponto em comum entre esses mitos é que os benefícios da internacionalização poderiam ser medidos quantitativamente (número de alunos estrangeiros, de acordos etc.). Apesar da tentativa de quantificar resultados, na forma de indicadores de desempenho, servir para propósitos de prestação de contas, tais resultados possuem um aspecto qualitativo não considerado – os fatores humanos (e contribuições) de alunos, professores e pesquisadores, os quais geram benefícios significativos no processo de internacionalização (KNIGHT, 2011).

Concluindo esta subseção, observa-se que a internacionalização tem se expandido no âmbito do ensino superior e para além dele, tonando-se “indispensável no contexto atual” (SILVA; MARI, 2017, p.50), estando atrelada a concepções de melhoria na qualidade do ensino e pesquisa, de forma a propiciar desenvolvimento (STALLIVIERI, 2003) e trazer contribuições relevantes para a sociedade. Todavia, esse caráter “indispensável” atribuído à internacionalização há que ser questionado – que tipo de internacionalização queremos? O que significaria a melhoria na qualidade do ensino/pesquisa? Para quem seria essa melhoria? Com esses questionamentos, mitos e equívocos poderiam ser superados, para que esse processo ocorra de forma mais equilibrada (com benefícios para as partes em interação) e sustentável (que possa durar enquanto for necessário). A seguir é tratada a abrangência do processo de internacionalização.

3.2.2. A internacionalização abrangente

Reppold Filho, Torres e Cardoso e Vaz (2010, p.222) veem a internacionalização como uma “consequência da crescente interdependência dos países”, envolvendo aspectos locais e globais. Trata-se de um processo multifacetado e abrangente, atingindo diversas instâncias e sujeitos da educação superior, tal como apontado por Hudzik (2011, p.6, tradução nossa³⁸):

[...] é um compromisso, confirmado por meio de ação, para inserir perspectivas comparativas e internacionais, por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão da educação superior. Ela modela o caráter institucional e seus valores e atinge toda a empreitada da educação superior. É essencial que seja adotada pela liderança da instituição, governança, professores, alunos e por todas as unidades de apoio e serviços acadêmicos [...] ela não impacta apenas a vida no campus, mas também os quadros externos de referência da instituição, parcerias e relações.

Dada essa abrangência do processo de internacionalização, é necessário “planejar ações para a internacionalização acontecer na universidade como um todo” (ZANCHET; SELBACH; VIGHI, 2017, p.494), de forma que tal processo possa atingir amplamente as diversas unidades organizacionais e membros da comunidade acadêmica local.

Prudenciatto e Azevedo (2017, p.9) destacam a importância do envolvimento das diversas partes interessadas (*stakeholders* – professores, alunos e funcionários), para que a internacionalização integre o projeto pedagógico das instituições, de forma que os indivíduos se apropriem dos “projetos em que se inserem”, resultando em uma “coesão das atividades realizadas visando atingir objetivos propostos coletivamente” – daí surgindo a necessidade de instâncias de assessoria pedagógica para desenvolver projetos coletivos de internacionalização.

Todavia, Stallivieri (2009, p.48-49, grifo nosso) destaca que a maior parte das ações de internacionalização tem ocorrido de forma “assimétrica, pulverizada e recorrente,

³⁸ No original: [...] is a commitment, confirmed through action, to infuse international and comparative perspectives throughout the teaching, research, and service missions of higher education. It shapes institutional ethos and values and touches the entire higher education enterprise. It is essential that it be embraced by institutional leadership, governance, faculty, students, and all academic service and support units. [...] not only impacts all of campus life but the institution’s external frames of reference, partnerships, and relations.

nos *mesmos* departamentos, nas *mesmas* unidades, ou envolvendo os *mesmos* atores [...] que já possuem perfil *linguístico* e habilidades *interculturais* para tanto” – de forma que não alcançam uma abrangência muito ampla no contexto institucional.

Akkari (2018) trata das “ferramentas para a internacionalização” que incluem: a) gestão de recursos humanos para internacionalização; b) definição de estratégias participativas para esse processo; c) ampliação da gestão, partindo do setor de relações internacionais e envolvendo outras áreas da instituição; d) envolvimento da comunidade interna e externa à instituição; e) aporte de recursos financeiros internos e externos; f) desdobramentos desse processo para a estrutura organizacional; g) parcerias e sinergias a serem desenvolvidas.

Knight (2015) trata de três modelos (não mutuamente excludentes) adotados recentemente para internacionalização de universidades: 1) clássico – instituições acolhem atividades e parceiros múltiplos, envolvendo um amplo espectro de iniciativas internacionais e interculturais para gestão, extensão, pesquisa e ensino; 2) satélite – instituições que estabelecem filiais, centros de pesquisa e escritórios fora de seu país de origem; 3) recente – instituições em parceria internacional criam uma nova instituição (independente daquelas que foram suas genitoras). Tal categorização ajuda a compreender como as instituições se posicionam quanto ao processo de internacionalização, considerando a abrangência desse processo.

Knight (2003) apresentou uma definição³⁹, ainda muito difundida, sobre internacionalização, como o processo de integrar uma dimensão global, intercultural ou internacional aos propósitos, funções ou oferta de educação superior. Essa definição foi revisada e apresentada em documento do Parlamento Europeu em 2015, da seguinte forma:

O processo intencional de integrar uma dimensão global, intercultural ou internacional aos propósitos, funções e oferta de educação superior, de maneira a melhorar a qualidade da educação e da pesquisa, para todos os

³⁹ No original: Internationalization [...] is defined as the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education.

alunos e funcionários e para trazer uma contribuição significativa para a sociedade (EUROPEAN PARLIAMENT, 2015, p.29, tradução nossa⁴⁰).

Knight (2004) ainda faz uma distinção entre os termos internacional, transnacional e global. “Internacional” enfatiza a ideia de nação e se refere à relação entre diferentes países; “transnacional” é usado no sentido “entre nações” e não trata especificamente das relações entre elas (também usado no sentido “entre fronteiras”); “global” se refere ao âmbito mundial e não destaca o conceito de nação.

3.2.3. *As especificidades da internacionalização*

Dado o aspecto multifacetado da internacionalização, Knight (1994) afirma que é um processo que significa coisas diferentes para pessoas diferentes, sendo que, no contexto da educação superior, o termo “internacionalização” foi usado como sinônimo de globalização e/ou educação internacional, global, intercultural ou multicultural, entre outros termos – ainda que o autor desta pesquisa perceba algumas diferenças entre esses termos, as quais serão discutidas nas seções seguintes. Assim, trata-se de um fenômeno que sofre influências locais e globais, na percepção de quem participa desse processo.

Também se nota que esse fenômeno não acontece da mesma maneira em todos os contextos e ambientes, porque “é um processo que tem diferentes significados, conforme a situação” (LUCE; FAGUNDES; MEDIEL, 2016, p.320) – assim não seria algo do tipo *one size fits all* (tamanho único), uma fórmula pronta que se aplicaria a qualquer contexto de educação superior.

Assim, a maneira como a internacionalização é percebida pelos atores (*stakeholders*) da educação superior acaba sendo influenciada pelos contextos em que esses indivíduos produzem seus discursos, sendo necessária uma reflexão sobre essa temática para evitar que haja uma “reprodução massificada dos moldes globalizadores dos discursos hegemônicos” (PRUDENCIATTO; AZEVEDO, 2017, p.2).

⁴⁰ No original: the intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society.

Dessa forma, há que se pensar em atitudes criativas e inovadoras (AKKARI, 2018) para internacionalizar as instituições: a) não adotar modelos prontos usados em outras universidades; b) traçar uma trajetória de internacionalização que considere necessidades locais; c) comparar e discutir práticas de diferentes instituições; d) avaliar as políticas adotadas e corrigir o que não traz benefícios para as instituições.

3.2.4. *Internacionalização em Casa*

Considerando a falta de clareza e de convergência entre conceitos e objetivos da internacionalização, e como uma reação à visão de internacionalização equacionada com mobilidade acadêmica, Beelen e Jones (2015, p.69, tradução nossa⁴¹), propõem o conceito de Internacionalização em Casa (IEC) como sendo a “integração proposital de dimensões internacionais e interculturais ao currículo formal e informal, para todos os alunos, em ambientes domésticos de aprendizado”.

Trata-se de uma visão de internacionalização e estratégia que as instituições podem adotar para superar restrições de financiamento, em especial quando há limitações para o envio de estudantes ao exterior, criando um “ambiente internacional” na universidade de origem do estudante, além de ser uma maneira de tornar a universidade mais atraente para estudantes estrangeiros, criando oportunidades como cursos em idioma estrangeiro, entre outras ações.

Sierra-Huedo (2013) esclarece que a IEC se concentra naquilo que é feito no próprio campus e não naquilo que se faz pelos estudantes que decidem estudar no exterior, considerando que 90% dos estudantes geralmente não deixam seu país de origem para estudar. Assim, a IEC torna-se uma opção de acessibilidade para aqueles que não têm condições de estudar no exterior (ou que não desejam fazê-lo), mas que precisam estar preparados para serem cidadãos globais “em casa”. Além disso, a IEC pode ser uma abordagem para criar um ambiente multicultural, por meio de programas e atividades no *campus*, integradas ao currículo formal e informal (SIERRA-HUEDO, 2013).

⁴¹ No original: [...] the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments.

Importante notar que, após a pandemia de Covid-19, o conceito de IEC (bem como as estratégias que as universidades vão adotar diante de uma nova configuração mundial), toma uma dimensão mais importante. Considerando que os dados desta tese foram coletados e analisados antes da pandemia, bem como o fato da escrita da maior parte do texto ter sido feito anteriormente à referida pandemia, não incorporamos reflexões mais profundas sobre o impacto da Covid-19 no processo de internacionalização ou na IEC, mas gostaríamos de registrar aqui a importância de fazer essas considerações, em relação a uma nova ordem global que será estabelecida após a Covid-19.

Outra definição para a IEC seria “qualquer atividade internacional realizada no campus com exceção da mobilidade para fora do país”, oferecendo aos estudantes “uma dimensão internacional durante seu tempo na universidade” (VERDU, 2017, p.3). Também pode ser interpretada como a criação de uma cultura/clima no *campus*, que possa promover e apoiar o entendimento internacional/intercultural, com foco nas atividades realizadas no *campus* local (KNIGHT, 2004).

Uma das formas de desenvolver a IEC seria reconhecer e valorizar “as experiências acadêmicas vividas por docentes e estudantes” no exterior (ZANCHET; SELBACH; VIGHI, 2017, p.495), de maneira a incluir tais experiências nos currículos e práticas pedagógicas, compartilhando-as com os estudantes que ainda não tiveram essa oportunidade, auxiliando na consolidação do conceito de internacionalização em nível local e institucional⁴².

A IEC também envolve questões como internacionalização do currículo e do processo de ensino e aprendizagem (DE WIT, 2011). Para tanto, há que se pensar em uma “internacionalização integradora”, de maneira a articular “instâncias de formação [...] para a efetivação de estruturas de ação docente” de forma que esses docentes organizem sua atuação profissional em favor de aspectos internacionais na instituição onde trabalham (PRUDENCIATTO; AZEVEDO, 2017, p.11). Exemplos disso são

⁴² Em tempos de pandemia e conseqüente redução da mobilidade física, há que se questionar e discutir em que medida esse compartilhamento de experiências poderia realmente promover uma consolidação do conceito de internacionalização para os estudantes locais que ainda não participaram e que talvez nunca participem de ações de mobilidade para o exterior, por exemplo.

mencionados por Ramos (2018, p.20), quando explica que “a presença de docentes formados no exterior, com experiência e interesses acadêmicos internacionais, que podem mobilizar suas redes fora do país” contribui para que intercâmbios acadêmicos e colaborações científicas impulsionem a internacionalização da pós-graduação no Brasil.

Akkari (2018) apresenta alguns questionamentos para medir como uma instituição tem desenvolvido atividades de internacionalização em casa (IEC): a) se as atividades de internacionalização contribuem para a aquisição de conhecimentos, habilidades e aptidões de caráter internacional; b) se a visita de professores estrangeiros é favorecida na instituição; c) se professores estrangeiros participam de parte significativa dos programas de ensino; d) se pesquisadores estrangeiros comunicam os resultados de suas pesquisas por meio do ensino que oferecem na instituição; e) se professores são incentivados a integrar às suas atividades de ensino os conhecimentos obtidos em experiências internacionais; f) se a experiência internacional dos estudantes é valorizada no ensino e em outros aspectos da vida no *campus*.

A IEC pode ser entendida também como uma alternativa para lidar com modelos hegemônicos de internacionalização, nos quais países centrais⁴³ tendem a atrair alunos (de países periféricos), para ampliar suas receitas na forma de mensalidades, de maneira a financiar a educação superior nos países que recebem esses alunos. No caso do Brasil, que atualmente vive um momento de redução drástica de recursos para a educação (em geral) e para a mobilidade acadêmica (em particular), por conta de reformas governamentais, a IEC seria uma possibilidade de trazer aspectos internacionais, interculturais e multilíngues para ambientes universitários locais. Conforme colocado anteriormente, talvez essa seja também uma alternativa para a internacionalização do ensino superior no mundo após a Covid-19.

Uma vez que a IEC pressupõe atividades no próprio campus, isso facilita sua realização, com um custo menor (se comparada à mobilidade para o exterior),

⁴³ Entendidos como aqueles países que se afirmam como os centros de produção e disseminação dos conhecimentos, em contraposição aos periféricos que seriam apenas “consumidores” dos países ditos centrais.

incluindo atividades como a escrita e a publicação de artigos em outros idiomas, oferta de disciplinas em língua estrangeira e a realização de atividades extracurriculares, para integração de pessoas provenientes de culturas diversas.

3.2.5. *Internacionalização do currículo*

Sobre a internacionalização do currículo (IDC), Nilsson (2000) apresenta primeiramente uma definição da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) feita em 1996, a qual apresentava a IDC como um currículo, criado para estudantes locais ou estrangeiros, com orientação internacional, quanto ao seu conteúdo e forma, com o objetivo de preparar os estudantes para atuar (social e profissionalmente) em contextos multiculturais e internacionais.

Todavia, esse autor reformula e amplia esse conceito, indicando que um currículo internacional seria um currículo que proporciona conhecimento e habilidades internacionais e interculturais, com o objetivo de preparar estudantes para atuar (social, profissional e emocionalmente) em um contexto internacional e multicultural. Isso porque muitos alunos, após a conclusão do ensino superior, têm a oportunidade de trabalhar em outros países e todos eles viverão em sociedades multiculturais, sendo necessário um preparo para vivenciar tais situações.

Verdu (2017) acrescenta que a IDC inclui aspectos formais, como o programa da disciplina e as atividades planejadas para o ensino, e aspectos informais, como as atividades extracurriculares. Assim, segundo essa autora, um dos principais objetivos da internacionalização do currículo seria a melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes participantes de um currículo internacionalizado.

Leask (2001) identificou três áreas principais em que a internacionalização do currículo pode atuar: a) opções estruturais e maneiras de planejar os cursos; b) desenvolver perspectivas internacionais nos alunos; c) estratégias de ensino e aprendizagem para a internacionalização. Assim, esses três aspectos devem atuar em conjunto para que os gestores de internacionalização possam implementar a IDC.

Na área **(a)**, os gestores educacionais podem realizar reformas nos currículos, de forma a incluir disciplinas em idioma estrangeiro e cursos para desenvolvimento de habilidades interculturais e de comunicação acadêmica em outros idiomas, por exemplo. Os espaços físicos e até mesmo eventos também podem ser repensados para promover ações de contato intercultural. Na área **(b)**, os alunos podem ser convidados para matrícula em cursos sobre interação entre culturas, além de desenvolver atividades voluntárias (devidamente registradas em seu histórico acadêmico) junto aos alunos estrangeiros do campus universitário. Na área **(c)**, os professores podem ser capacitados para lidar com alunos estrangeiros e também para orientar seus alunos sobre oportunidades de estudo no exterior ou em disciplinas locais que contemplem dimensões internacionais e interculturais.

3.2.6. Outras concepções sobre a internacionalização

Quanto ao posicionamento das instituições diante do processo de internacionalização, Lima e Maranhão (2009) tratam de uma internacionalização *ativa e passiva*, a primeira caracterizada pela atração de alunos e exportação de conhecimentos e a segunda pelo envio de alunos e a importação de conhecimentos:

[...] enquanto a internacionalização ativa está limitada a poucos países, se presta a criar condições que favorecem a emergência de uma internacionalização hegemônica [...] e por isso mesmo capaz de exercer expressiva influência sobre a organização do sistema mundial de educação superior; a internacionalização passiva está presente na maioria dos países semiperiféricos e periféricos da economia-mundo e seus resultados tendem a responder mais a interesses comerciais do que culturais. (LIMA; MARANHÃO, 2009, p.584)

Uma atitude mais ativa diante da internacionalização envolveria um combate à “reprodução dos discursos de globalização desigual” e uma nova interpretação da “forma de se pensar e estruturar a universidade” (PRUDENCIATTO; AZEVEDO, 2017, p.11), de forma que as motivações para internacionalizar o ensino superior não fossem determinadas apenas por organismos internacionais, mas também por necessidades e interesses locais.

Prolo e Vieira (2017, p.13) indicam que, mesmo após as ações e resultados do programa CsF, a mobilidade acadêmica internacional desenvolvida no Brasil

“permanece passiva no sentido que movimenta mais a economia externa do que de fato se planeja para beneficiar internamente no curto prazo”. Assim, há que se pensar em estratégias para criar fluxos acadêmicos mais equilibrados entre os países.

Uma proposta de Prudenciatto e Azevedo (2017, p.2) aponta para uma internacionalização *igualitária*, consistindo numa “comparação consistente entre os discursos emitidos” nas diferentes relações de globalização e internacionalização, entre parceiros de cooperação internacional, para que “a leitura de globalização não se pautem na reprodução das desigualdades do mundo globalizado”. Essas autoras ainda propõem projetos de internacionalização “igualitários e não-hierárquicos”, nos quais todos os agentes do contexto universitário atuam na “definição, implementação e avaliação de iniciativas de internacionalização”, considerando as trajetórias históricas e projeções pedagógicas das instituições onde essas iniciativas ocorrem (PRUDENCIATTO; AZEVEDO, 2017, p.6).

Na mesma linha, uma internacionalização *humanista e solidária* pode ocorrer se houver colaboração interinstitucional, numa relação “entre iguais”, com respeito mútuo e ganhos para os parceiros envolvidos (GACEL-ÁVILA, 2018, p.3). Akkari (2018) também discute uma visão solidária de internacionalização – em vez de competir entre si para atender às demandas da economia global (para captar mais investimentos), as instituições deveriam atuar em colaboração para criar uma rede robusta (e complementar), tornando o conhecimento acessível para um público mais amplo.

Recentemente, Ramos (2018, p.1), ao estudar os cursos de pós-graduação no Brasil, identificou uma internacionalização *orientada a atividades*, na qual a mobilidade acadêmica para o exterior é tida como “principal mecanismo de acesso à experiência internacional”. Outras atividades apontadas por essa autora incluem a constituição de redes e colaborações internacionais para a pesquisa. Todavia essa abordagem para a internacionalização esbarra em obstáculos, tais como:

[...] a falta de uma estratégia nacional e de sistemas administrativos e políticas institucionais adequados na maioria das instituições de ensino superior do país obstaculizam o desenvolvimento desses laços em um processo mais significativo e sustentado de cooperação científica internacional (RAMOS, 2018, p.1).

Outros obstáculos nesse processo incluem um desalinhamento entre as atividades desenvolvidas na graduação e na pós-graduação, pois as políticas de internacionalização tendem a ser formuladas para as instituições como um todo, sem levar em conta as especificidades desses dois níveis (DUARTE et al., 2012). Esses autores ainda explicam que as redes de relacionamento dos docentes podem ter um papel decisivo na internacionalização das universidades – fator relevante que não tem sido considerado na literatura sobre essa temática.

Cabe destacar que, ainda que não haja estratégias/políticas de internacionalização institucionalizadas em muitas universidades, algumas delas têm buscado rever seus projetos político-pedagógicos (PPP) elaborando seus planos de desenvolvimento institucional (PDI) para reagir aos desdobramentos da internacionalização em nível global, aplicada ao contexto local (ZANCHET; SELBACH; VIGHI, 2017).

Diante dos conceitos apresentados aqui, apesar da multiplicidade de definições, nota-se que a internacionalização seria um fenômeno complexo e multifacetado, conectado ao processo de globalização, o qual tenta padronizar e homogeneizar a educação superior oferecida ao redor do mundo, tal como apontado por Dale (2004), ao tratar de uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” – a qual inclui ações homogeneizantes, no ensino superior, para tratar de questões como equivalência de diplomas, padrões de formação profissional e validação de títulos estrangeiros.

3.2.7. *A educação superior como mercadoria*

Organismos internacionais como a Organização Mundial do Comércio (OMC) elaboraram documentos como o “Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços”⁴⁴ (ou *General Agreement on Trade in Services - GATS*, na sigla em inglês) para regular “qualquer serviço em qualquer setor exceto aqueles prestados no exercício da autoridade governamental” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO, 1995), abrindo espaço para mercantilização do setor educacional. Nesse âmbito, Gacel-Ávila (2012) aponta o risco de mercantilização de programas educacionais e do aumento da oferta de programas de baixa qualidade, no contexto latino-americano, enquanto

⁴⁴ Disponível em: <http://www.mdic.gov.br/arquivos/dwnl_1244492330.pdf>. Acesso em: 29 maio 2018.

que Prudenciatto e Azevedo (2017, p.5) destacam um “viés economicista nas concepções dadas de globalização da educação”. Zanchet, Selbach e Vighi (2017, p.479) acrescentam que aspectos como competitividade e produtividade têm sido cada vez mais incorporados às políticas educativas, como “valores fundamentais”.

Para se ter uma ideia da dimensão da “indústria” da educação superior, mais de 30 bilhões de dólares são movimentados na economia norte-americana pelo setor de educação internacional, o qual acolhia 4,5 milhões de acadêmicos em 2016 (PROLO; VIEIRA, 2017). Dados do Relatório *Open Doors*⁴⁵ - *Institute of International Education* (IIE) indicam que no biênio 2016-2017, mais de 1 milhão de estudantes passaram por instituições estadunidenses.

No caso do Reino Unido, região que possui universidades fundadas há centenas de anos, a internacionalização do ensino superior é vista como uma atividade estratégica, pois (inicialmente) estava ligada ao interesse de “avançar nas conquistas territoriais e preservar o domínio do reino britânico” (PROLO; VIEIRA, 2017, p.11), tal como explicitado por Walker (2014), quando ela afirma que a presença de estudantes estrangeiros no Reino Unido inicia na época colonial, quando jovens de países do então império britânico eram enviados à Inglaterra para serem educados de acordo com os padrões da coroa britânica.

Nos tempos atuais, iniciativas britânicas como o *Newton Fund* (lançado em abril de 2014)⁴⁶ propõem o desenvolvimento social e econômico, por meio de parcerias nas áreas de pesquisa, ciência e tecnologia. Depois do Brexit, o Reino Unido tem tentado mitigar os efeitos desse processo em suas IES, por meio de editais e parcerias com países até então “esquecidos” nessas iniciativas, como é o caso do Brasil, conforme se pode ver no edital do *Newton Fund & Capes Print*, para universidades britânicas e brasileiras. Exemplo disso é a parceria entre a UFES e a Universidade de Coventry.

⁴⁵ Disponível em: <<https://www.iie.org/en/Research-and-Insights/Open-Doors/Fact-Sheets-and-Infographics/Infographics>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

⁴⁶ Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/atividades/educacao/newton-fund>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

A visão da OMC sugere que a educação pode ter fortes ligações com a economia; e sua inclusão em 1999 como um dos serviços regulados pelo GATS indica uma perspectiva de sua mercantilização em nível global, possibilitando a participação estrangeira na oferta de serviços educacionais (RIBEIRO, 2006). Amorim e Finardi (2017) destacam que um desalinhamento entre motivações, ações e resultados da internacionalização, em múltiplos níveis, tem contribuído para essa mercantilização da educação.

Todavia, existe a perspectiva de que a internacionalização poderia ser um instrumento para atenuar os efeitos negativos da globalização (DE WIT, 2011), quando se reflete sobre as demandas impostas pela globalização e como a internacionalização pode responder a tais demandas. A internacionalização poderia responder na forma de um processo ativo (e não passivo ou reativo) – no qual as demandas advindas da globalização não são aceitas “cegamente” pelas instituições educacionais. Elas são analisadas e o contexto local é considerado, no processo (participativo, envolvendo diversos agentes) de tomada de decisões a respeito dessas demandas globais.

Outro organismo que tem elaborado diretrizes para regular a educação em âmbito global é o Banco Mundial. A partir do documento intitulado “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos”, é possível observar uma perspectiva econômica sobre a educação, atribuindo-lhe a tarefa de formar mão-de-obra, de acordo com as necessidades mercadológicas, de maneira a “garantir uma fácil transição para o mercado de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2010, p.7).

Além disso, há referências ao setor privado e sua habilidade em gerenciar os serviços educacionais, além de apontar para uma necessidade de realizar “pesquisas de custo-efetividade que poderiam orientar os investimentos e políticas nessas áreas” (BANCO MUNDIAL, 2010, p.5), sugerindo uma redução do investimento governamental na educação. Estudos indicam que nesse tipo de documento haveria:

[...] o predomínio de um pensamento de cunho estritamente empresarial, onde os investimentos financeiros empreendidos nas práticas educacionais precisam gerar frutos que tragam resultados quantitativos expressos em rankings. A qualidade do ensino passa a ser medida pelos desempenhos e pelos índices de produções científicas dos estudantes, professores e pesquisadores (SILVA; MARI, 2017, p.45).

Dessa forma, universidades situadas em países que realizaram cortes no financiamento educacional, em especial aquelas instituições sem fins lucrativos, buscam a internacionalização (e as agências que financiam esse processo) para aumentar sua capacidade de pesquisa e de produção do conhecimento, assim como promover um maior entendimento intercultural (ALTBACH; KNIGHT, 2007), já que o investimento governamental na educação superior tem sido reduzido nos últimos anos.

Diante dos conceitos discutidos nesta seção 3.2, adotamos uma visão de internacionalização como um processo intencional e abrangente, que envolve diversos fatores e agentes (internos e externos às instituições), o qual é afetado por (e afeta) processos mais amplos, como a globalização. Tal processo influencia tanto as atividades externas às instituições (como a mobilidade para o exterior e parcerias com agentes estrangeiros) quanto as atividades internas (como o uso de idiomas e acolhimento de estudantes estrangeiros).

A internacionalização ainda tem impactos na formulação, implementação e avaliação dos currículos, e pode ser “abraçada” por todos os níveis/atividades da instituição como o ensino, pesquisa, extensão e gestão/administração, para que possa ser inclusiva, participativa e sustentável. Como processo multifacetado, pode promover a inclusão de aspectos internacionais, interculturais e valores locais/globais às atividades institucionais, de forma a trazer contribuições significativas para a sociedade, ao estimular a participação de diversos agentes num processo de protagonismo, em vez de promover ações reativas e passivas diante de demandas externas. Talvez tenhamos que pensar em “internacionalizações” em lugar de “internacionalização”, alinhado com a ideia de “globalizações” de Sousa Santos (2011), para tentar lidar com um processo tão abrangente que envolve múltiplos fatores e atores.

3.3. Motivações para a internacionalização

De Wit (2011) aponta para quatro grandes motivações para o fenômeno de internacionalização, a saber: política, econômica, social/cultural e acadêmica. Knight

(2004) aponta mais detalhes dessas motivações, explicando como esses aspectos motivadores influenciam a gestão das atividades de internacionalização em instituições de educação superior. Esses detalhes são tratados a seguir.

Quanto a motivações políticas, existem questões de: a) política externa; b) segurança nacional; c) assistência para o desenvolvimento; d) paz e entendimento mútuo; e) identidade nacional; e f) identidade regional. Quanto a motivações econômicas, há questões relativas ao crescimento econômico e competitividade, mercado de trabalho e incentivos financeiros. A respeito de motivações sociais/culturais, há aspectos relacionados à identidade cultural nacional, ao entendimento intercultural, ao desenvolvimento de cidadania e ao desenvolvimento social/comunitário.

Quanto às motivações acadêmicas, trata-se de lidar com: a) uma dimensão internacional para ensino e pesquisa; b) ampliação dos horizontes acadêmicos; c) desenvolvimento da instituição de ensino superior (IES); d) definição de um perfil e um status institucional para a IES; e) melhoria da qualidade; e f) atendimento a padrões acadêmicos internacionais.

Knight (2004) ainda diferencia motivações em nível nacional e institucional, as quais recentemente têm ganhado relevância – em nível nacional, questões como desenvolvimento de recursos humanos, alianças estratégicas, comércio entre países, crescimento do país e desenvolvimento social e cultural; em nível institucional, aspectos como desenvolvimento de uma reputação para a IES, geração de rendimentos, aperfeiçoamento dos estudantes e professores, alianças estratégicas e produção de conhecimento.

Já Finardi e Ortiz (2015) fizeram um estudo no Brasil sobre as motivações de uma IES (uma pública e outra privada) para se internacionalizar. Eles concluíram que as instituições públicas brasileiras estão mais motivadas a se internacionalizar por razões acadêmicas (em oposição a europeias, que o fazem com fim de obter mensalidades de alunos estrangeiros). Já as instituições privadas brasileiras não estão tão motivadas para se internacionalizar, uma vez que o mercado interno é confortável (economicamente) para elas, ainda que haja interesse delas em expandir lucros.

Nessa linha de pensamento, e agora comparando Turquia e Brasil, Taquini, Finardi e Amorim (2017) mostraram que no Brasil, cerca de 75% das IES brasileiras são privadas, sendo essa proporção exatamente o contrário na Turquia. Tais instituições não precisam buscar financiamento externo (na forma de mensalidades de estudantes estrangeiros) para se internacionalizar já que no mercado interno brasileiro tem um “público cativo”. Já na Turquia (em razão da proporção inversa), a pressão das instituições privadas para adoção da instrução por meio do inglês (por exemplo) e para internacionalização, é maior do que nas instituições privadas no Brasil.

Akkari (2018) e Guimarães e Finardi (2018) apontam que atualmente dá-se grande importância à aquisição de habilidades interculturais e de línguas estrangeiras, para poder atuar em contextos globais – visão essa que motiva muitas instituições a executar a internacionalização. Além disso, a internacionalização envolve várias atividades acadêmicas (e não apenas a mobilidade), oferecendo novas oportunidades para variados tipos de instituições de ensino superior. Diante desses aspectos, há que se considerar como os atores institucionais percebem a internacionalização e como os desafios trazidos por esse processo afetam as estratégias institucionais. Afinal, tornar-se uma instituição “internacional” gera implicações para políticas institucionais, regionais e nacionais.

No contexto latino-americano, Gacel-Ávila (2012) indica que as principais motivações para a internacionalização seriam: preparar os estudantes para um mundo globalizado; internacionalizar o currículo e melhorar a qualidade acadêmica; fortalecer a pesquisa, além de melhorar a capacidade de produzir conhecimento. Todavia, motivações como melhorar a reputação internacional das instituições ainda esbarram em deficiências da América Latina para atrair estudantes e pesquisadores estrangeiros.

Prudenciatto e Azevedo (2017, p.8) indicam que a internacionalização pode motivar os atores do contexto universitário a integrar ações já realizadas “dentro de um projeto de formação difundido pela comunidade acadêmica”, deixando um modelo de “comprometimento pessoal” em ações individuais de cooperação com estrangeiros e partindo para uma “proposição coletiva de internacionalização enquanto forma de desenvolvimento do trabalho institucional coletivo”. Assim, as motivações para

internacionalizar devem “partir dos interesses e relações do coletivo de alunos, professores e funcionários”, quando eles reconhecem, em seus projetos formativos, a “necessidade de internacionalizar” (PRUDENCIATTO; AZEVEDO, 2017, p.12).

Cabe destacar que algumas universidades brasileiras se tornaram referência e possuem excelência em ensino e pesquisa (em algumas áreas do conhecimento, seguindo os padrões de agências como a CAPES), “a ponto de o estudante brasileiro ser capaz de receber qualificação dentro do país” (PROLO; VIEIRA, 2017, p.12). Todavia, isso pode ter consequências negativas, como uma produção de conhecimento baseada (demasiadamente) em referências locais. Assim, Silva (2012, p.35-39) explica que “a natureza universal do conhecimento, associada à tradição na cooperação acadêmica e o desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa” são fatores que motivam a promoção de uma dimensão internacional nas universidades, as quais são instituições que devem abertas para uma “oxigenação de ideias”.

3.4. Entidades ligadas à internacionalização

Nesta seção são apresentadas algumas entidades ligadas ao processo de internacionalização, tendo em vista que suas decisões e ações (em nível nacional/internacional) influenciam as atividades e financiamento para ações de internacionalização em nível local/institucional, inclusive no que tange a proposição de políticas linguísticas, objeto deste estudo.

No Brasil, os principais agentes governamentais envolvidos na internacionalização do ensino superior são o Ministério da Educação (MEC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Exemplos da atuação desses agentes incluem a avaliação da pós-graduação pela CAPES e o financiamento de pesquisas realizado pelo CNPq – ações essas que incluem critérios ligados à internacionalização.

Cabe lembrar que muitas ações desenvolvidas por essas entidades governamentais tem um papel indutor na internacionalização do ensino superior brasileiro. Vale

ressaltar que tais ações são muitas vezes inseridas nesses organismos como reação, algumas vezes de forma indireta, a processos maiores (e ideologias) que regem grandes organismos internacionais, como a ONU, Unesco, OMC, OCDE, entre outros.

O MEC⁴⁷ tem como competência a política nacional de educação (em diversos níveis e modalidades) e foi criado em 1953, desenvolvendo ações importantes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com versões em 1961, 1971 e 1996, e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007. Além disso, a reforma universitária de 1968, realizada por esse ministério, garantiu autonomia para as universidades e instituiu um modelo organizacional para tais instituições. Recentemente, o MEC promoveu mudanças na LDB, por meio da Lei nº 13.415/2017, em especial na oferta de idiomas para a educação básica.

A CAPES⁴⁸, criada em 1951, é uma fundação vinculada ao MEC cujo objetivo é expandir e consolidar a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil, incluindo, mas não se limitando a: ações de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimento na formação de recursos humanos no Brasil e no exterior; e promoção da cooperação científica internacional.

Na área internacional, a CAPES possui ações importantes como o Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE)⁴⁹, estabelecido em 2011, cujo objetivo é auxiliar a formação de recursos humanos de alto nível, por meio da concessão de bolsas de doutorado-sanduíche no exterior, de maneira que acadêmicos brasileiros tenham a oportunidade de desenvolver suas pesquisas junto a instituições estrangeiras, no país onde tais instituições estão estabelecidas.

Além disso, a CAPES financiou o programa IsF até 2019 e recentemente adquiriu mais relevância na área de internacionalização ao lançar o edital CAPES-PrInt⁵⁰ (Programa Institucional de Internacionalização), cujo objetivo é incentivar a internacionalização

⁴⁷ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional>>. Acesso em: 8 jul. 2018.

⁴⁸ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/80-conteudo-estatico/acesso-a-informacao/5418-competencias>>. Acesso em: 8 jul. 2018.

⁴⁹ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=4561>>. Acesso em: 8 jul. 2018.

⁵⁰ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>>. Acesso em: 8 jul. 2018.

das instituições de ensino superior (IES) e das instituições de pesquisa (IP), para aumentar o impacto da produção acadêmica e científica realizada nos programas de pós-graduação do Brasil. O programa CAPES-PrInt, segundo seu sítio institucional, visa ainda:

Fomentar o desenvolvimento de Planos Estratégicos de Internacionalização como meio de melhorar a qualidade dos cursos de pós-graduação brasileiros e de conferir maior visibilidade à pesquisa científica realizada no Brasil;
Incentivar o estabelecimento de redes de pesquisa internacionais integradas por IES/IP brasileiras;
Tornar mais flexível e ampliar o apoio à internacionalização dos PPGs brasileiros;
Promover a mobilidade internacional de professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação;
Aumentar a atratividade de professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação estrangeiros para as IES/IP brasileiras.

Cabe destacar aqui que, apesar de esse edital induzir a criação de planos institucionais de internacionalização nas universidades brasileiras (tal como o recredenciamento IsF exigiu a criação de PL institucionais), fazendo-as definir suas prioridades nesse processo, a lista de países prioritários para parcerias ainda favorece as relações (desiguais) no sentido Norte-Sul, em detrimento das colaborações entre países em desenvolvimento – países esses que poderiam trabalhar conjuntamente de forma mais equilibrada na busca de soluções aos problemas existentes, já que possuem desafios semelhantes a serem superados.

O então Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), criado em 1985, foi agregado ao então Ministério das Comunicações (MC), criado em 1967, para formar, em 2016, o atual Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC)⁵¹. O MCTIC lida com as políticas nacionais de pesquisa científica e tecnológica e de incentivo à inovação. Um de seus principais órgãos é o CNPq⁵², fundado em 1951, cuja ação auxilia no desenvolvimento nacional e reconhecimento das instituições de pesquisa (e pesquisadores) brasileiras pela comunidade científica internacional.

⁵¹ Disponível em: <<http://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/institucional/paginaInstitucional.html>>. Acesso em: 8 jul. 2018.

⁵² Disponível em: <http://cnpq.br/apresentacao_institucional/>. Acesso em: 8 jul. 2018.

O CNPq fornece bolsas e auxílios de formação e de fomento à pesquisa (desde o ensino médio até a pós-graduação) para acadêmicos brasileiros e estrangeiros, nas modalidades doutorado pleno, doutorado sanduíche e mestrado profissional no exterior, apenas para citar alguns exemplos. Cabe destacar que durante a vigência do programa Ciência sem Fronteiras (CsF), o MEC, o então MCTI, a CAPES e o CNPq atuaram em conjunto para a seleção, concessão de bolsas e acompanhamento dos bolsistas no exterior.

No âmbito não-governamental, destaca-se a atuação de entidades para a internacionalização do ensino superior brasileiro, como a Faubai e o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB). A Associação Brasileira de Educação Internacional, conhecida como Faubai⁵³, foi criada em 1988 e reúne atualmente mais de 180 representantes de assuntos internacionais de IES brasileiras, buscando promover a cooperação internacional como uma maneira para melhorar o ensino, pesquisa, extensão e gestão de suas instituições afiliadas. A Faubai também foi responsável (em parceria com o Conselho Britânico) pelo lançamento do *Guide of Brazilian Higher Education Courses in English* (2016)⁵⁴ e do *Guide to English as a Medium of Instruction in Brazilian Higher Education Institutions* (2018-2019)⁵⁵. Além disso, a Faubai possui um Grupo de Trabalho sobre Políticas Linguísticas (GT-PL), responsável por definir diretrizes para PL institucionais.

Uma das grandes contribuições desse GT-PL foi a elaboração de um guia com “Orientações para elaboração de políticas linguísticas para internacionalização do ensino superior” (FAUBAI, 2017), o qual aponta para importantes diretrizes que podem auxiliar as instituições a formular suas políticas linguísticas com foco no processo de internacionalização. Nesse documento são discutidos conceitos sobre internacionalização e política linguística, passando por uma reflexão sobre as línguas que fazem parte dos processos de internacionalização. Além disso, são apontadas também as dimensões de PL apontadas por Finardi (2017), assim como metas e

⁵³ Disponível em: <<http://faubai.org.br/pt-br/sobre-a-faubai/>>. Acesso em: 8 jul. 2018.

⁵⁴ Disponível em:

<https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/guide_brazilian_highered_courses_inenglish_limpo_indexado_2.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2018.

⁵⁵ Disponível em: <http://faubai.org.br/pt-br/wp-content/uploads/2019/09/guide_to_english_as_medium_of_instruction_2018-19.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2018.

perguntas norteadoras para instituições que desejam criar suas PL para internacionalização. Nesse sentido, esta pesquisa converge em muitos pontos com esse guia elaborado pela Faubai (como é o caso das dimensões de PL), ainda que nesta tese se busque uma visão mais ampliada e democrática sobre multilinguismo em contextos de internacionalização.

Já o GCUB⁵⁶ foi fundado em 2008 e reúne 77 instituições brasileiras de educação superior, visando promover relações acadêmicas, científicas e culturais entre seus associados e parceiros internacionais, atuando por meio de programas e projetos, bilaterais e multilaterais, para cooperação internacional. O GCUB ainda promove ações de capacitação na área de gestão da internacionalização para membros de IES brasileiras.

Além dessas entidades, destacam-se o Forinter (Fórum dos Assessores Internacionais) e o Conif (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - EPCT), organismos que atuam em favor da internacionalização junto aos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, centros federais de educação tecnológica e escolas técnicas vinculadas a universidades federais.

Cabe destacar ainda a atuação do Ministério das Relações Exteriores (MRE) do Brasil, em parceria com o MEC, em programas como o PEC-G (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação)⁵⁷, o qual proporciona oportunidades de formação superior para indivíduos de países em desenvolvimento, com os quais o Brasil possui acordos culturais e educacionais. Assim, estudantes estrangeiros têm a oportunidade de cursar uma graduação completa no Brasil, de forma gratuita, sendo que, após a diplomação, esse aluno deve voltar ao seu país de origem, para contribuir na área em que se graduou. Seu equivalente na pós-graduação chama-se PEC-PG.

3.5. O Programa “Ciência sem Fronteiras” e Rankings Acadêmicos

⁵⁶ Disponível em: <http://www.grupocoimbra.org.br/Sobre_o_Grupo.aspx . Acesso em: 8 jul. 2018.

⁵⁷ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g>>. Acesso em: 8 jul. 2018.

Cabe aqui destinar uma subseção ao programa “Ciência sem Fronteiras” (CsF), considerando que foi uma das maiores iniciativas do governo brasileiro para promoção da internacionalização do ensino superior, com foco na mobilidade de estudantes (principalmente de graduação) e pesquisadores, com investimentos de mais de 10 bilhões de reais entre 2011 e 2016 (MANÇOS; COELHO, 2017) – fato que divide a opinião pública entre apoiadores e críticos ao referido programa. O CsF foi considerado a “maior e mais ambiciosa iniciativa para o fomento da mobilidade internacional financiada pelo governo do país” (AVEIRO, 2014, p.17).

O programa CsF adquiriu relevância devido ao grande número de estudantes beneficiados pelas bolsas, ao montante de investimento aplicado em sua execução, além da questão de promover o Brasil no cenário acadêmico internacional, sendo que o lançamento do programa chamou atenção pela “pressa em viabilizar um programa complexo e oneroso [...] o número de bolsas previstas [...] os recursos financeiros envolvidos” (PROLO; VIEIRA, 2017, p.1-4).

Considerando que as políticas públicas de Ciência, Tecnologia e Inovação (e também de internacionalização) têm importância para um país “emergente” como o Brasil (MANÇOS; COELHO, 2017, p.53), o CsF ofereceu mais de 100 mil bolsas de estudo, de forma que estudantes brasileiros pudessem ter “contato com sistemas educacionais competitivos” por meio de “experiências de pesquisa e estágio no exterior”, além de criar oportunidades para atrair pesquisadores estrangeiros que desejassem realizar seus trabalhos no Brasil, nas áreas prioritárias definidas para o programa CsF. Contudo, o início do programa teve seus percalços, pois as agências que geriam o programa tiveram dificuldades para “desenhar” e executar o CsF (KNOBEL, 2012).

Tais políticas estão ligadas a estratégias para fortalecer a pesquisa nacional, além de formar e capacitar recursos humanos, de forma diminuir uma suposta defasagem de conhecimentos entre o Brasil e os demais países e de aumentar a inserção deste país no cenário da educação superior global. Todavia, há que se questionar os conceitos de conhecimento, inserção, ciência e desenvolvimento, quando “subordinados a parâmetros internacionais” (PROLO; VIEIRA, 2017, p.1). Além disso, o fato do CsF contemplar apenas as áreas *STEM* implica uma visão limitada de internacionalização.

Cabe destacar que o programa CsF tornou-se objeto de estudo de diversos autores, incluindo temáticas como: a) dificuldades de gestão e experiências discentes no exterior (GUIMARÃES, 2016); b) proficiência linguística dos bolsistas CsF e influência desse programa na formulação de políticas linguísticas (FINARDI; ARCHANJO, 2018); c) relação do CsF com o programa Inglês sem Fronteiras (GIMENEZ; PASSONI, 2016). Tendo em vista o efeito indutivo que o CsF teve na expansão da agenda de internacionalização nas IES brasileiras, por um lado, e na criação de PL por meio da criação do IsF, por outro, conforme sugerido por Finardi e Archanjo (2018), ele é revisado no que segue.

Críticas e divergências surgiram a respeito de aplicar a maior parte do investimento para estudantes de graduação, já que (teoricamente) o foco em pesquisa se desenvolve mais na pós-graduação. Entretanto, houve pesquisadores que defenderam essa concepção, visto que alunos de graduação ainda não teriam desenvolvido “raízes” com grupos de pesquisa brasileiros, podendo estar mais “abertos a explorar novas áreas de pesquisas não existentes” no Brasil (MANÇOS; COELHO, 2017, p.62). Outro argumento para defender as bolsas para graduandos foi que as chances de impacto na indústria brasileira seriam ampliadas, pois este seria o setor que mais absorve esses profissionais, quando formados (PEREIRA, 2013).

Também houve críticas relacionadas à dificuldade em encontrar candidatos que tivessem o nível mínimo de proficiência em língua estrangeira exigido pelas universidades-destino, visto que a maioria dos estudantes preferia pleitear bolsas para Portugal e Espanha. Assim, Gimenez (2013, p. 203) indica que “foi somente com os problemas enfrentados pelo ‘Ciência sem Fronteiras’ que a ponta do iceberg se tornou visível”, ao comentar sobre a baixa proficiência em língua estrangeira dos candidatos ao CsF, e dos brasileiros, em geral. De certa forma, foi um programa que desconsiderou a realidade linguística das instituições brasileiras, pois não foi construído sobre um diagnóstico prévio sobre o conhecimento de idiomas da comunidade acadêmica.

Prudenciatto e Azevedo (2017, p.9-12), ao coletar impressões de professores universitários brasileiros, explicam que alguns desses profissionais veem a

internacionalização como um processo que deveria ser implementado enquanto projeto institucional e “não a partir de uma iniciativa federal nos moldes do Ciência sem Fronteiras”, não permitindo às “instâncias burocráticas estatais o direcionamento destas políticas de internacionalização”, tendo em vista a necessidade de considerar aspectos locais e institucionais nesse processo. Nesse sentido, vimos no Edital Capes PrInt um aparente retorno à ideia de internacionalização em nível institucional, ainda que induzida fortemente pelo Governo Federal.

O enfoque do programa Ciência sem Fronteiras nas ciências ditas “duras” e programas tecnológicos, principalmente nas áreas de saúde, ciências e engenharias – áreas conhecidas como *STEM* – teve como justificativa permitir ao Brasil ter uma força de trabalho mais “qualificada” nessas áreas, consideradas “estratégicas” para o então governo que criou esse programa (KNOBEL, 2012). Assim, deficiências nessas áreas estariam causando atraso no desenvolvimento da sociedade brasileira e um investimento nesses setores seria uma “necessidade urgente”, segundo Knobel (2012).

Quanto ao impacto da experiência CsF nos bolsistas, há que se considerar questões como: a universidade de destino; os interesses profissionais/acadêmicos dos bolsistas; as experiências anteriores e a maturidade dos bolsistas; e a capacidade de adaptação a novos contextos (MANÇOS; COELHO, 2017). Além disso, tendo em vista o contexto educacional brasileiro e a globalização do ensino superior, é preciso desenvolver uma análise mais profunda sobre as políticas, objetivos e prioridades da internacionalização (KNOBEL, 2012).

Prolo e Vieira (2017, p.13) acrescentam que a decisão de desativar o CsF cria “um vazio na medida em que não representa correções de rota, mas a total desativação desse programa”, gerando consequências negativas para a internacionalização das instituições brasileiras e desacelerando a transição para uma mobilidade mais ativa, a qual pode aumentar a visibilidade internacional do Brasil e ampliar o acolhimento de estrangeiros em universidades brasileiras. Cabe destacar que o Edital Capes PrInt pode ser visto como uma tentativa (reativa) de corrigir problemas do CsF, ao focar a pós-graduação e a criação de projetos institucionais para internacionalização.

Com o término do programa CsF, há que se verificar, junto ao governo federal, ações para manutenção de uma política pública de mobilidade acadêmica internacional (e não apenas de mobilidade, e sim de internacionalização, com as diversas atividades que esse processo engloba), em lugar de uma “decisão simplista de extinção [...] sem o amparo (ou confronto) de evidências de seus resultados” (MANÇOS; COELHO, 2017, p.79).

Cabe destacar que um dos critérios usados pelo CsF para seleção de seus parceiros internacionais e universidades-destino foi a questão do posicionamento dessas universidades em *rankings* acadêmicos internacionais. No contexto da educação superior, em que instituições buscam desenvolver sua “reputação” em âmbito internacional, de forma a atrair mais estudantes (e recursos), os *rankings* são mecanismos que “exploram indicadores para aferir a inserção internacional” (de uma dada instituição), formulados em instâncias supranacionais, baseados em “um padrão não universal, orientado pela cultura acadêmica” que prevalece nos países ditos “centrais” (PROLO; VIEIRA, 2017, p.6).

Essa ânsia por projetar uma boa imagem no cenário internacional faz com que as instituições (em diversas partes do globo) busquem serviços de “garantia de qualidade” de suas atividades e de mecanismos de “acreditação”, oferecidos por órgãos nacionais e internacionais, materializados na forma de *rankings* (GUIMARÃES, 2016, p.60). Esse desejo por maior visibilidade está expresso também em documentos oficiais, tal como o Decreto nº 7.642/2011, o qual instituiu o programa Ciência sem Fronteiras⁵⁸, decreto que apontava como um dos objetivos desse programa “propiciar maior visibilidade internacional à pesquisa acadêmica e científica realizada no Brasil”.

Albuquerque (2013, p.6-12) explica que as universidades parceiras, escolhidas para integrar o programa CsF, faziam parte de grandes *rankings* internacionais como o *Times Higher Education* e *QS World University Rankings*, o que demonstra que havia “algum padrão de escolha” para um programa dessa amplitude. Todavia, ainda que o programa se propusesse a enviar estudantes brasileiros para universidades de

⁵⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm>. Acesso em: 20 jun. 2018.

excelência, não estava claro qual era esse critério de excelência (ALBUQUERQUE, 2013).

Finardi e Guimarães (2017) estudaram a relação entre internacionalização, rankings e publicações em inglês no Brasil contemporâneo. Nota-se que os rankings internacionais são colocados de forma que beneficiam os países do Norte geopolítico ou aqueles que usam inglês como segunda língua, criando uma competição desequilibrada entre os países. Além disso, tendo em vista o papel das línguas na internacionalização, esse estudo conclui que a baixa proficiência em língua estrangeira constitui um entrave à internacionalização, pois prejudica a produção acadêmica realizada em outros idiomas – um dos itens considerados nos rankings internacionais. Segundo esses autores, é preciso ter cautela ao usar rankings internacionais para entender a realidade brasileira, apesar de tais rankings trazerem consigo importantes indicadores sobre o ensino superior. Uma proposta interessante seria adotar critérios condizentes com a realidade dos países do Sul geopolítico, realizando ponderações nas pontuações, ao incluir esses países em ranking internacionais.

Já que os rankings consideram aspectos como produção acadêmica em língua estrangeira, há que se pensar em políticas linguísticas que lidem com essa questão, de forma a preparar a comunidade acadêmica para divulgar suas pesquisas em outros idiomas e para receber acadêmicos estrangeiros, sempre considerando a questão do multilinguismo, ainda que existam pressões para usar apenas o inglês como língua acadêmica.

3.6. Integração regional da América Latina

Como uma resposta às pressões globais para internacionalização do ensino superior, propostas têm surgido, de forma a fortalecer determinadas regiões e valorizar interesses locais, como é o caso da América Latina. Pesquisadores indicam a necessidade de “olhar para a América Latina como possibilidade de internacionalização” (ZANCHET; SELBACH; VIGHI, 2017, P.489). Eventos como a “III Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e Caribe – CRES

2018” representam oportunidades para discutir temas como as reformas universitárias nessa região e as influências do neoliberalismo no contexto de educação superior.

Lemaitre (2018) discute a educação superior como parte do sistema educativo da América Latina e Caribe, no qual houve esforços para inclusão de grupos antes marginalizados, sendo que, logo após essa inclusão, surgiram questionamentos sobre a qualidade da oferta de ensino superior. Países dessa região são marcados pela desigualdade e pela ideia de que a educação não tem sido suficiente para superar os obstáculos e para dar acesso a melhores condições de vida, considerando a qualidade de educação que é oferecida nesses locais.

Grimaldo (2018) discorre sobre a massificação no acesso ao ensino superior, diante de um cenário marcado por tensões políticas, por exigências de agências internacionais que fiscalizam o desempenho das instituições via rankings e pela diversificação do público que tenta acessar a educação superior. Assim, esse autor propõe um novo papel para a educação superior, de forma a enfrentar os desafios sociais, na forma de uma “comunidade universitária expandida”, a qual direcionaria seus esforços para as necessidades das populações locais, vendo a educação como “bem comum”, de maneira a gerar conhecimento para o desenvolvimento social. Dessa forma, a internacionalização poderia ser uma ferramenta para que as IES enfrentem os desafios trazidos pela globalização (UNESCO, 2003, p.75).

Guajardo (2018), ao analisar as ações da Unesco, defende a educação superior como bem público, como dever do Estado, como espaço de conhecimento para formação de cidadãos e como direito humano universal, para superar as desigualdades. Todavia, como esse autor aponta, há desafios a serem superados no setor educacional, como: a) tornar a educação um meio de mobilidade social; b) responder às exigências da globalização, nos países em desenvolvimento (em especial na América Latina), de forma que esses países ampliem sua capacidade de produção científica e tecnológica; c) integrar melhor a educação às sociedades em que está inserida; d) desenvolver uma cidadania responsável, com compromissos sociais, sustentabilidade e sociedades mais igualitárias.

Ramírez (2018, p.2) apresenta um mundo atual passando por uma “crise civilizatória”, envolto em injustiças sociais, econômicas e políticas. Esse autor aponta que a causa principal dessa crise seria uma gestão mercantilista e privatizadora do conhecimento, em lugar de considerar o conhecimento como bem social (e também como direito humano universal e incondicional). Novamente, uma internacionalização ativa ajudaria a superar essa visão mercantilista da educação e do conhecimento, na qual uma cooperação Sul-Sul poderia conectar instituições latino-americanas para produzir conhecimento em prol da resolução dos desafios e injustiças causados por essa crise civilizatória.

Gacel-Ávila (2018, p.2) destaca que a internacionalização, em especial no contexto latino-americano, pode atuar como uma resposta do ensino superior frente aos efeitos homogeneizantes e “desnacionalizadores” da globalização. Efeitos homogeneizantes da globalização sobre a internacionalização seriam aqueles do tipo “tamanho único” (*one size fits all*), baseados em modelos “importados” de internacionalização, sem as devidas adaptações ao contexto local das universidades, em desconsideração aos valores e interesses nacionais para a educação.

Guarga (2018) descreve a universidade pública latino-americana como ator fundamental para atender aos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)⁵⁹, visto que esse tipo de instituição pode promover: a ampliação da democracia dentro e fora das universidades; o pluralismo acadêmico; as relações entre o campo intelectual e os setores populares da sociedade; e um vínculo entre a vida científica/tecnológica, a realidade produtiva local e o mercado de trabalho. Assim, as universidades da região devem cooperar para manter sua autonomia, capacidade de transformação social e luta pela democracia, de forma que suas decisões sejam fundamentadas no conhecimento, em favor do bem-estar dos povos latino-americanos.

Há que se falar ainda da possibilidade de uma cooperação “birregional”, quando duas regiões tentam alinhar seus interesses para gerar benefícios mútuos, como a América Latina e a União Europeia – por exemplo, a *Cúpula América Latina, Caribe e União*

⁵⁹ Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

Europeia (ALC-EU)⁶⁰, com edições no Rio de Janeiro (1999), Madri (2002), Guadalajara (2004), Viena (2006), Lima (2008) e Madri (2010).

Concluindo esta seção, retoma-se a ideia de que a internacionalização é um fenômeno amplo e multifacetado, que deve ser adaptado às necessidades institucionais, que envolve diversos atores, motivado por diversos fatores, fomentado por variados organismos e que passa por constante evolução, enfrentando pressões globais e locais para que seja desenvolvido no contexto da educação superior. Na próxima seção é apresentada a segunda parte da revisão da literatura.

⁶⁰ Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/conteudos-excedentes/cupula-america-latina-caribe-e-uniao-europeia-alc-eu/blocos-politicos-e-economicos/cupula-america-latina-caribe-e-uniao-europeia-alc-eu>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

4. REVISÃO DE LITERATURA: Políticas Linguísticas e Multilinguismo

Apesar de o Brasil ser visto como país monolíngue (FINARDI, 2016a), nota-se que a realidade brasileira é multilíngue, com centenas de línguas indígenas⁶¹ e línguas de imigração/herança, línguas de regiões de fronteira e línguas estrangeiras ensinadas ao longo da escolarização dos brasileiros.

Assim, há que se reconhecer essa diversidade e apoiar a existência e permanência de minorias linguísticas e a coexistência com o português brasileiro, de forma a promover um entendimento entre línguas, culturas e identidades (FINARDI, 2018). Em um país com mais de 200 milhões de pessoas, onde coexistem várias línguas, desenvolver uma perspectiva multilíngue e reforçá-la por meio de políticas torna-se um desafio para os responsáveis pela elaboração, aplicação e promoção dessas PL.

Segundo Finardi e Csillagh (2016), não há como falar em multilinguismo sem considerar o papel do inglês no cenário mundial hoje. Nesse sentido, Finardi (2014) sugere que o inglês seja “apropriado” pelos brasileiros como língua internacional, distanciando-se de noções “nativas” desse idioma. Após uma reforma educacional que tornou o ensino de inglês obrigatório (na educação básica) no Brasil em 2017, Finardi (2017) sugere o uso da abordagem de intercompreensão, discutida mais adiante, como forma de promover o multilinguismo. A seguir, serão discutidos alguns conceitos que tratam das línguas e suas interações, em contextos cada vez mais globalizados e multilíngues.

4.1. Concepções de língua

Szundy (2016) explica que concepções de língua baseadas num falante nativo monolíngue têm sido vistas como problemáticas, por negar a existência de conflitos ideológicos relacionados a padrões linguísticos, raça, gênero etc. Essa autora ainda cita estudiosos que criticam as teorias “nativas” e lutam por abordagens em favor de

⁶¹ O papel relevante das línguas indígenas no Brasil pode ser observado no Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), elaborado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Há que se pensar em políticas para manutenção, revitalização e promoção dessas línguas, visto que, historicamente, essas línguas têm passado por situações de minorização e diminuição de status.

uma natureza multi-semiótica, multi-situada e performativa para as línguas⁶². Alguns desses estudiosos que apresentam visões mais expandidas sobre línguas são: García (2009); Otsuji e Pennycook (2010); Wei (2017); Rajagopalan (2017); e Canagarajah (2018).

Quanto ao contexto de uso das línguas, há que se considerar que não se trata de um ambiente fixo onde as práticas mediadas pela língua acontecem – contextos são ambientes móveis, isto é, sua existência não se dá previamente à língua, pois são construídos por múltiplos recursos semióticos (SZUNDY, 2016) e levam a problematizar concepções binárias como: nativo e não-nativo; inglês americano ou britânico; inglês padrão ou não-padrão; nível iniciante ou avançado (entre outros aspectos).

Wei (2017) desafia uma visão de língua como código, a qual tenta identificar padrões verbais abstratos, morfossintaxe, léxico e gramática, separados de dinâmicas cognitivas, afetivas e corporais, tentando determinar regras para estabelecer conexões entre forma e significado. Em contraponto a essa visão, há que se considerar que as práticas linguísticas humanas são heterogêneas e envolvem a integração de processos em diferentes escalas, incluindo processos culturais, sociais, situacionais, corporais e neurológicos, sendo que a ação humana evoluiu para tirar uma vantagem adaptativa dessa heterogeneidade (da língua) como forma de aumentar a capacidade cognitiva humana (THIBAUT, 2017).

A ideia de “práticas linguísticas” é entendida aqui como um conjunto de escolhas fonológicas, lexicais e gramaticais feitas pelos usuários da língua (SPOLSKY, 2004), escolhas essas feitas de forma consciente ou inconsciente, que compõem uma determinada variedade linguística. Além desse conjunto de escolhas, há que se considerar diferenças entre níveis de formalidade (e outras regras tácitas) e qual variedade seria adequada para cada situação comunicativa. Em sociedades

⁶² Destacamos aqui um descompasso entre as discussões acadêmicas em favor de concepções mais amplas de línguas e as práticas cotidianas e textos normativos governamentais que ainda tratam as línguas como sistemas fechados. A tensão entre essas duas concepções pode ser um “campo fértil” para discussões sobre PL daqui em diante, de forma a aumentar a interação entre academia e sociedade em geral.

multilíngues, também existem regras sobre qual língua seria adequada para cada circunstância.

Wei (2017) aponta então três motivos para adotar uma visão alternativa sobre as práticas linguísticas, pois tal visão:

- a) Convida a repensar a língua – não como uma entidade concentrada em um indivíduo, impregnada de formalismos (fonemas, palavras, frases, etc.), mas como uma organização de processos que permite aos “corporificados” e “situados” interagir em dinâmicas/práticas históricas e culturais que transcendem aspectos situacionais;
- b) Considera sem sentido as divisões entre as dimensões linguísticas, paralinguísticas e extralinguísticas, reforçando a importância dos sentimentos, experiências, histórias, memórias, subjetividades e culturas;
- c) No que diz respeito ao aprendizado de uma língua, defende uma visão radical de que o aprendiz não “adquire” uma língua, mas que ele adapta seu corpo e seu cérebro à atividade linguística que o envolve, participando de esferas culturais, nas quais ele aprende (com os outros) a fazer as coisas, de acordo com normas e valores culturalmente estabelecidos.

Wei (2017) explica ainda que as concepções sobre o embasamento cognitivo das línguas foram tradicionalmente criadas a partir de línguas indo-europeias e na ideia de língua como discurso ou texto, como se a língua fosse um sistema arbitrário de símbolos e regras. Todavia, as línguas sempre foram multimodais, acompanhadas de informações visuais provenientes do rosto e das mãos do usuário da língua, por exemplo – informações essas que influenciam o entendimento do interlocutor.

Concepções sobre línguas são afetadas ainda por ideologias, crenças e sentimentos a respeito de como as línguas são (ou deveriam ser) usadas, sendo que as escolhas ideológicas podem ser determinantes na elaboração de teorias sobre a linguagem. Por exemplo, com base numa ideia de suposta objetividade dos linguistas e de que cada língua teria uma nação/povo correspondente, construiu-se um conceito de identidade linguística nacional, privilegiando certos grupos da sociedade em detrimento de outros, os quais não adotavam as ideologias e práticas linguísticas dominantes.

Há que se rever tais concepções, as quais influenciam políticas e práticas, já que nenhum conhecimento é privilegiado e que nenhuma teoria é transparente ou tem acesso à verdade (MOITA LOPES, 2013). Isso vai de encontro a “ideais positivistas, objetivistas, descritivistas, estruturalistas e cientificistas de construção de conhecimento” e aqueles que buscam uma perspectiva “objetivista abstrata da linguagem” (MOITA LOPES, 2013, p. 22), visto que a linguagem é algo que acontece por meio das práticas sociais de grupos que tem seus próprios interesses, valores e ideais.

Assim, uma das principais concepções ligadas ao estado-nação parece obsoleta (um país/um povo/uma língua), como sintoma de um novo lugar que as línguas passam a ocupar nas sociedades contemporâneas. Como indica Oliveira (2010, p. 22): “Uma língua não basta mais. Não se postula mais, como política de Estado, que a população de um país permaneça ou se torne monolíngue”.

Nesta pesquisa tentamos adotar uma visão um pouco mais ampliada sobre língua, para além de uma visão de simples código ou sistema, usado apenas como instrumento para a comunicação – de forma a superar um caráter dito “instrumental” das línguas. Assim, tentamos abarcar a noção de língua como discurso em interação, como um dos meios de se construir as identidades dos usuários das línguas, ainda que a pesquisa em PL por vezes tenha dificuldade para superar a ideia de línguas nomeadas, sistematizadas e com limites bem definidos entre elas, tal como apontado por Lagares (2018), já que as práticas em PL ainda não estão alinhadas com os avanços nas discussões teóricas sobre a conceituação das línguas.

4.2. Línguas como mercadorias

Num cenário de globalização, falar de concepções linguísticas também requer discutir políticas e estratégias de gestão de mercados linguísticos, os quais regulam a “produção e circulação de produtos linguísticos ou semióticos” (SIGNORINI, 2013, p.76). Na lógica do capitalismo contemporâneo, esses mercados linguísticos devem estar conectados com o mercado de trabalho e com o mercado de capitais (na

concepção de Bourdieu) – lógica essa que impacta as políticas que atingem as principais agências de letramento, como é o caso da escola e da família.

Assim a questão da língua (e da educação linguística) tem passado por um processo de mercantilização, uma “comodificação da língua como um produto de compra e venda” (JORDÃO; MARTINEZ, 2015, p. 63). Szundy (2016) comenta sobre a língua como um capital simbólico (visão essa alinhada com Bourdieu), o qual resulta na criação de mercados para produção, consumo e circulação de bens culturais, mercados esses que definem o que seria uma cultura legítima (e, por consequência, qual o padrão de língua a ser aceito) e que usam as esferas educacionais para sustentar um capital simbólico de uma língua padronizada.

Grin e Vaillancourt (1997) tratam da economia do multilinguismo, tendo em vista a dimensão econômica que tem sido atribuída às línguas, considerando aspectos como custos e benefícios associados ao multilinguismo e as motivações econômicas que regem a formulação de políticas linguísticas demandadas e afetadas pelo multilinguismo, na linha do que Grin (revisado anteriormente) propõe.

Aliás, uma economia da linguagem pode ser entendida como o estudo das relações entre variáveis linguísticas e econômicas, incluindo o estudo de questões relacionadas à linguagem nas quais as variáveis econômicas têm pouco ou nenhum impacto, mas que podem (ainda assim) ser examinadas com os conceitos e métodos da economia neoclássica (GRIN; VAILLANCOURT, 1997).

Uma forma de medir o valor econômico de uma língua dentro de um país é por meio da análise do coeficiente de participação da língua nas diversas áreas da economia nacional, de acordo com a participação no Produto Interno Bruto (PIB). Pesquisas mostram que o setor de serviços atribui maior valor à língua, secundado pela indústria e pela agricultura, sendo que o setor educacional seria plenamente dependente da língua, atribuindo a ela um valor máximo (OLIVEIRA, 2013). Além disso, é preciso considerar as relações econômicas internacionais que determinada língua possibilita.

Assim, num mundo cada vez mais interconectado e com uma mobilidade crescente de indivíduos (pelo menos antes da crise pandêmica mundial) e de informações, os

recursos linguísticos estão sujeitos a constantes atribuições de valor e a embates com aqueles que desejam manter a estabilidade de “mercados linguísticos” que tradicionalmente estavam circunscritos às fronteiras nacionais (SZUNDY, 2016).

No caso do português brasileiro, há que se considerar a formação de um mercado para esse idioma no contexto latino-americano, em virtude da participação do Brasil no principal bloco econômico da América do Sul, o Mercosul, o qual possui uma divisão que trata de temas educacionais (incluindo um programa de intercâmbio acadêmico de português e espanhol)⁶³, o Mercosul Educacional⁶⁴.

Ainda que a demanda por serviços e competências em português não seja a mesma em todos os países desse bloco, criou-se uma política oficial de reciprocidade no ensino de português e espanhol (mais ou menos equilibrada; e que não foi totalmente implementada) na rede pública de ensino dos países participantes do Mercosul, uma estratégia que “visa justamente ao fomento e gerenciamento desses mercados linguísticos com vistas ao incremento da circulação de objetos, serviços e pessoas em escala regional” (SIGNORINI, 2013, p.78).

Spolsky (2004) acrescenta que quando se considera a língua como mercadoria (diferentemente de outras mercadorias), como algo a ser aprendido por alguém exposto a ela, tal língua tende a ganhar valor (em vez de perder valor) à medida que ela é compartilhada/dividida entre seus usuários. Nota-se então que uma concepção instrumentalizada de língua, como sendo uma “mercadoria de compra e venda, um objeto que pode ser transmitido, uma língua cuja aquisição pode ser medida em testes objetivos, criados pela metrópole [...] reproduzindo assim acriticamente a concepção de língua” (JORDÃO; MARTINEZ, 2015, p. 83) persiste em diversas regiões do globo.

4.3. Definições sobre políticas linguísticas

Políticas Linguísticas (PL) são um tema de pesquisa da Linguística Aplicada, da Sociolinguística e, de forma mais ampla, das ciências sociais e humanidades,

⁶³ Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/programas-e-projetos/25-mercosul-educacional/60-programa-de-intercambio-academico-de-portugues-e-espanhol.html>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

⁶⁴ Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

incluindo a Filosofia, as Ciências Políticas e a Sociologia. As PL têm sido estudadas há pelo menos 50 anos, mas ainda existem indefinições quanto ao escopo e à natureza desse campo, suas teorias e sua terminologia (SPOLSKY, 2004). Destacamos que essa discussão inicial sobre PL (em geral) é necessária nesta pesquisa, para observar o desenvolvimento das noções de PL por diferentes autores, ainda que o foco desta pesquisa esteja nas PL no contexto de internacionalização.

Ricento (2006) indica que PL é uma questão de observar a língua e seu papel na sociedade, tendo em vista *como e por que* a língua está inserida em todos os aspectos da vida social. Isso em razão de as PL estarem ligadas a processos e estruturas econômicas, políticas e sociais, que afetam ideologias sobre as línguas e comportamentos linguísticos. Além disso, tais políticas refletem relações de poder entre diferentes grupos sociais, além de interesses econômicos e sociopolíticos desses grupos.

Seguindo essa linha, Shohamy (2006) apresenta as línguas como entidades dinâmicas, pessoais e livres, com uma “energia própria”, mas alerta que historicamente sempre houve grupos que quiseram manipular e controlar as línguas, para promover suas ideologias políticas, sociais, econômicas e pessoais. Assim, as línguas têm sido usadas para indicar pertencimento, inclusão, exclusão, *status* econômico e para classificar/ordenar/categorizar pessoas e identidades.

Além do âmbito ideológico no qual as políticas atuam sobre as línguas (e vice-versa), é possível observar ações concretas das PL, que se materializam (por exemplo) na sinalização pública (SPOLSKY, 2004): a) em Israel existem placas trilíngues (hebraico, árabe e inglês); b) na Nova Zelândia, o maori foi adicionado ao inglês nas placas; c) no Canadá, uma lei de Quebec exige que as placas estejam em francês (com a opção de adicionar traduções para outras línguas); d) no País de Gales, uma determinada região optou por placas apenas em galês, em detrimento do inglês.

A situação da Espanha⁶⁵ também é interessante. Ali coexistem diversas línguas e as comunidades autônomas espanholas definem regras para o uso de suas línguas locais, considerando ainda o castelhano como língua a ser usada em todas as comunidades. Podemos citar aqui algumas das línguas usadas na Espanha como co-oficiais: catalão; basco (*euskera*); galego; aranês.

As PL estão situadas então no meio desses embates entre ideologias e práticas. Por meio de mecanismos explícitos e implícitos, usados (principalmente) por figuras revestidas de autoridade, as línguas são manipuladas, negociadas e controladas, de maneira a afetar as práticas linguísticas de seus usuários. Deve-se lembrar que a gestão de PL é um processo situado, pois depende do ambiente sociolinguístico específico em que as políticas são formuladas e geridas. Cabe destacar que governos e grandes corporações são os principais atores nas manipulações linguísticas, pois detêm o acesso a estruturas de poder nas sociedades, tais como os sistemas educacionais, nos quais as línguas são ensinadas.

PL podem ser vistas também como um conjunto de intervenções planejadas e amparadas por leis, implementadas por uma entidade governamental, compostas por três aspectos, segundo Spolsky (2004): a) práticas linguísticas; b) ideologias e crenças sobre a linguagem; c) esforços específicos para modificar ou influenciar as práticas linguísticas, tais como intervenção, planejamento e gestão das línguas.

Além disso, segundo Shohamy (2006) as línguas são manipuladas pois representam símbolos de unidade, lealdade, patriotismo, inclusão e legitimidade, envolvendo debates sobre uniformidade/diversidade, pureza/variações e nativo/não-nativo. Tais manipulações criam hierarquias entre as línguas e podem gerar processos de manipulação e exclusão, resultando em violações de direitos pessoais e práticas não-democráticas, como no caso de falantes de línguas minoritárias⁶⁶ que lutam pelo reconhecimento de suas línguas, os quais são “esmagados” pelos falantes de línguas

⁶⁵ O autor desta pesquisa teve oportunidade de vivenciar e refletir sobre a realidade linguística espanhola por meio do financiamento da CAPES para realizar um período de doutorado-sanduiche na Espanha (Universidad Pablo de Olavide), entre 2018 e 2019.

⁶⁶ Para discussões sobre esse tema, ver estudos de Altenhofen (2013) e Semechechem (2016), os quais apontam para a necessidade do estabelecimento de políticas para amparar as línguas minoritárias.

majoritárias que defendem a homogeneidade e o monolinguismo, em nome de uma “identidade nacional”.

Nesse embate entre línguas minoritárias e majoritárias, apoiadores das majoritárias defendem que tais línguas facilitam a mobilidade social, maiores salários e integração à cultura dominante (RICENTO, 2006). Assim, a intervenção governamental, por meio de políticas em favor da diversidade linguística, é necessária para manter um equilíbrio entre os interesses majoritários e minoritários. Gimenez (2013) acrescenta que o papel político do Estado deve ser proativo e não apenas reativo. Nesse sentido, Grin (2003) afirma que sempre que mais de uma língua existir em um determinado contexto, conflitos existirão requerendo a intervenção do Estado na forma de PL para atenuar esses conflitos. Aliás, organismos internacionais podem atuar na intervenção, em especial para reconhecimento de línguas consideradas minoritárias, locais ou indígenas. Um exemplo disso é a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas⁶⁷.

Há que considerar ainda que “políticas como as instituídas [...] por programas de governo não são construídas de forma transcendental, apolítica ou absoluta, mas se relacionam com determinadas epistemologias e ontologias” (JORDÃO; MARTINEZ, 2015, p.84) – ou seja, tais políticas estão conectadas aos interesses da época e da localidade em que são desenvolvidas. Nessa linha, é preciso refletir *quem* planeja o *quê*, para *quem* e *como* faz esse planejamento. O mesmo poderíamos dizer das políticas de internacionalização.

Rajagopalan (2013, p.21) define política linguística como:

[...] a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores.

No âmbito da Linguística Aplicada, segundo Nicolaidis e Tilio (2013), a PL envolve interferências, opiniões e ações políticas sobre uma ampla variedade de temas, desde

⁶⁷ Disponível em:

<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

questões como a preservação e reconhecimento de línguas minoritárias, até diretrizes para ensino de línguas, quer sejam maternas ou estrangeiras.

Rajagopalan (2017) ao discutir o papel da Linguística como campo de estudo descritivo ou prescritivo, destaca que os linguistas devem atentar para o papel que o cidadão comum (ou leigo) desempenha no cenário linguístico. Segundo esse autor, há um abismo entre os estudiosos da língua e os leigos – leigos esses que veem a língua como símbolo de sua identidade nacional e que lhes dá um senso de pertencimento e enraizamento histórico. Todos esses atores, com os conhecimentos que lhes são particulares, deveriam participar das discussões sobre as políticas relativas às línguas e seus usuários.

Esse distanciamento seria explicado por um cientificismo que a ciência da linguagem adquiriu ao longo de seu desenvolvimento histórico, o qual exigia que os linguistas adotassem abordagens objetivas em suas pesquisas, evitando serem influenciados pela opinião leiga, considerando apenas os dados produzidos por informantes nativos, na língua nativa (RAJAGOPALAN, 2017). Isso produziu consequências, por exemplo, nas políticas de ensino de língua estrangeira, que (durante muito tempo) elegeram o falante nativo e monolíngue como modelo a ser seguido pelos aprendizes de uma segunda língua.

Quanto ao ensino/aprendizagem de idiomas, ele ainda parece estar alheio às discussões acadêmicas sobre políticas linguísticas, como se não houvesse um “discurso compartilhado” entre a academia e a educação básica, e as práticas educativas fossem dirigidas apenas por editais e agências de fomento (JORDÃO; MARTINEZ, 2015, p. 82). Todavia, decisões políticas na área de educação (que não envolvem os linguistas no processo decisório) acabam afetando as práticas linguísticas em todos os níveis educacionais. E decisões na área da linguagem, segundo Spolsky (2004), também afetam a educação, como no caso da escolha da(s) língua(s) de instrução em um determinado país. No caso do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, graduandos de outros idiomas (que não o inglês) encontram dificuldades até para encontrar campo de estágio depois da lei (nº 13.415/2017) que tornou a oferta do inglês obrigatória na educação básica.

Outros idiomas têm sofrido sucessivas pressões e reveses desde que o inglês foi priorizado por meio de uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), concretizada na Lei nº 13.415/2017⁶⁸. Essa lei de 2017 determina que, a partir do sexto ano do ensino fundamental, a língua estrangeira a ser ofertada deve ser o inglês. Isso vai contra uma proposta multilíngue para a educação (em seus diversos níveis), fortalecendo apenas um idioma (o inglês) que já recebe investimentos de diversas fontes, principalmente dos países onde funciona como primeira língua, como é o caso dos Estados Unidos (Comissão Fulbright) e Reino Unido (Conselho Britânico).

Antes dessa alteração no Brasil, o ensino de línguas estrangeiras (LE) era, muitas vezes, tratado como se fosse um componente que deveria ser extracurricular, sendo que escolas privadas de idiomas eram vistas como os locais onde se “realmente” se aprende LE, reforçando a ideia de que a escola regular pública não é responsável por formar falantes fluentes de LE – houve várias discussões sobre esse tema, organizadas por Lima (2011). Diante dessa concepção equivocada, Tilio (2014) explica que a educação básica não tem a responsabilidade de formar, por exemplo, historiadores, biólogos e matemáticos, assim como não teria a responsabilidade de formar aprendizes com alto nível de proficiência em idioma estrangeiro. Assim, políticas para o ensino de idiomas deveriam rever o papel da escola pública para o desenvolvimento de proficiência em língua estrangeira para evitar o “fosso social”, descrito em Finardi (2014), entre aqueles que podem pagar para aprender um idioma e os que não podem.

Gimenez (2013) questiona as políticas linguísticas para o ensino de inglês nos anos iniciais de escolarização no Brasil. Nesse estudo, essa autora apresenta uma abordagem do Ciclo de Políticas desenvolvido por Stephen Ball em 1994, tema esse também discutido por Mainardes (2006). Nesse ciclo, a formulação e implementação de políticas passa por um processo não necessariamente linear ou temporal, envolvendo três contextos (e variados atores): a) contexto de influência; b) contexto de produção de textos; c) contexto de práticas.

⁶⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 22 jun. 2018.

No contexto de influências circulam os discursos que embasam as políticas, incluindo discursos globais provenientes de entidades internacionais, como o Banco Mundial – discursos esses que geram embates entre valores globais e locais. O programa IsF também pode ser considerado um contexto de influências, já que orientou a formulação de PL para as universidades. Já no contexto de produção de textos, a política é escrita numa linguagem destinada aos seus leitores-alvo. Por fim, no contexto de práticas, as partes interessadas executam suas atividades considerando (ou não) os textos de PL redigidos e divulgados.

Já Finardi e Archanjo (2015 e 2018), revisam o papel do inglês nas políticas linguísticas brasileiras, concluindo que esse idioma desempenha papéis bem diferentes (e desarticulados) nos diferentes níveis da educação brasileira. Assim, na educação básica o inglês é tratado como língua estrangeira e no ensino superior ele é tratado como língua internacional (vide investimentos em programas como o IsF, cujas ações são direcionadas ao ensino superior apenas).

Como sugerido anteriormente aqui, Finardi (2014) entende que o preenchimento dessa lacuna, no caso do inglês, por cursos livres (e pagos) cria uma brecha social, na qual apenas os mais favorecidos (economicamente) podem se tornar fluentes nesse idioma. Nesse sentido, essa autora sugere a oferta obrigatória de inglês na educação básica no Brasil, garantindo que todos tenham acesso a esse idioma, além da inclusão de outras línguas, como espanhol, francês e italiano, por meio da abordagem de intercompreensão, discutida mais adiante. Gimenez (2013, p.205) acrescenta que a ausência de intervenção para oferta de inglês (para todos) pode ter consequências negativas, intensificando as desigualdades sociais e gerando “tensões sociais, econômicas e culturais”.

Diante das definições de PL discutidas aqui, o autor desta pesquisa opta pela ideia de PL como sendo regida por múltiplos fatores, como crenças (ideologias), práticas (ecologias), intervenções planejadas (esforços intencionais) e outros mecanismos, incluindo textos oficiais e não-oficiais, além de fatores explícitos e implícitos. Além disso, o fazer em PL pode atuar sobre o corpus (por exemplo: padronização, ortografia, léxico, etc.), status (por exemplo: oficial, nacional, padrão, minoritária, etc.) e aquisição (por exemplo: ensino, aprendizado, formulação de material didático, etc.)

das línguas. Há que se considerar também que as línguas atuam em espaços privados e públicos, ajudando a compor um “ecossistema” linguístico, tal como discutido por Shohamy (2006).

4.4. Formulação e implementação de políticas linguísticas

Cooper (1989) discute a formulação e implementação de políticas linguísticas a partir de perguntas como: quais atores tentam influenciar quais comportamentos, de quais pessoas, para quais finalidades, sob quais condições, através de quais meios, por meio de quais processos decisórios, com que efeitos?

Partindo desse questionamento, a proposta de PL aqui apresentada busca atender os seguintes aspectos:

- a) Atores: comunidade interna das universidades federais brasileiras (estudantes, professores e técnicos); comunidade externa das universidades federais brasileiras (sociedade do entorno das instituições e parceiros acadêmicos nacionais e internacionais);
- b) Comportamentos: uso, ensino e aprendizado de idiomas nas 6 dimensões discutidas mais adiante (línguas de admissão; ensino de línguas; línguas de instrução; línguas de pesquisa; línguas de administração; e línguas de comunicação externa);
- c) Pessoas: usuários de línguas nas universidades federais brasileiras (estudantes, professores e técnicos);
- d) Finalidades: usos da língua nas 6 dimensões discutidas mais adiante (línguas de admissão; ensino de línguas; línguas de instrução; línguas de pesquisa; línguas de administração; e línguas de comunicação externa);
- e) Condições: no contexto das universidades federais brasileiras, reguladas por instâncias como o MEC;
- f) Meios: por meio de documentos institucionais/oficiais que tratem dos usos das línguas no contexto universitário federal brasileiro, apontando as crenças e práticas sobre as línguas nesse contexto;
- g) Processos decisórios: por meio de discussões [mais ou menos] democráticas (incluindo usuários de línguas ditas “minoritárias”) e consultas públicas, em

órgãos colegiados e fóruns de discussão criados para essa finalidade, considerando as opiniões dos diversos atores envolvidos, quer sejam membros internos ou externos da comunidade universitária;

- h) Efeitos: com o objetivo de alterar práticas que beneficiem determinadas línguas em detrimento de outras, promovendo amplo acesso ao ensino, aprendizado e uso das línguas consideradas relevantes pela comunidade local e relevantes para a interação com os parceiros externos, de forma a promover práticas (e crenças) linguísticas mais democráticas e inclusivas.

Além disso, o contexto multilíngue (em geral) das sociedades contemporâneas e (em particular) das universidades federais brasileiras é levado em conta aqui – lembrando que: a diversidade linguística não é um problema, a menos que seja usada como base para a discriminação (HAUGEN, 1973); e que teoricamente todas as línguas são iguais ainda que [na prática] elas não o sejam, por conta de motivações sociais (HYMES, 1992) e do capital vinculado a cada uma, segundo a visão de Bourdieu.

Assim, trata-se de uma questão não apenas de quais línguas serão adotadas, mas quais línguas serão adotadas com que propósitos e também de como equilibrar línguas locais (algumas delas ameaçadas) e línguas globais em expansão, tal como discutido por Hornberger (2006).

Hornberger (2006), discute os tipos, abordagens e objetivos para formulação/implementação de Políticas Linguísticas, mostrados no Quadro 3.

Quadro 3. Tipos, abordagens e objetivos para políticas linguísticas

Tipos	Abordagem de Planejamento da Política (sobre a forma)	Abordagem de Planejamento do Fomento (sobre a função)
Planejamento de Status (sobre os usos da língua)	<ul style="list-style-type: none"> • Oficialização • Nacionalização • Padronização do Status • Prescrição 	<ul style="list-style-type: none"> • Avivamento • Manutenção • Expansão • Comunicação entre Línguas (internacional e intranacional)
Planejamento de Aquisição (sobre os usuários da língua)	<ul style="list-style-type: none"> • Em grupo • Na educação/escola • Literária • Religiosa • Por meio da mídia de massas • Para o trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Reaquisição • Manutenção • Mudança • Letramento em Língua Estrangeira/Segunda Língua

	<u>Seleção</u> O papel formal da língua na sociedade Objetivos extralinguísticos	<u>Implementação</u> O papel funcional da língua na sociedade Objetivos extralinguísticos
Planejamento de Corpus (sobre a língua)	<ul style="list-style-type: none"> • Padronização do Corpus • Padronização do código auxiliar • Grafização 	<ul style="list-style-type: none"> • Modernização (novas funções) • Lexical • Estilística • Renovação (novas formas, velhas funções) • Purificação • Reforma • Simplificação estilística • Unificação de Terminologia
	<u>Codificação</u> Forma da Língua Objetivos Linguísticos	<u>Elaboração</u> Funções da Língua Objetivos semi-linguísticos

Fonte: Adaptado de Hornberger (2006).

Com base no Quadro 3, indicamos a seguir quais aspectos são adotados na composição de nossa proposta, a saber:

- a) Tipos: Planejamento de Status⁶⁹ (sobre os usos da língua); Planejamento de Aquisição⁷⁰ (sobre os usuários da língua).
- b) Abordagens: Planejamento da Política⁷¹ (sobre a forma); Planejamento do Fomento⁷² (sobre a função).
- c) Objetivos: Seleção (o papel formal da língua); Implementação (o papel funcional da língua).

Ainda seguindo o quadro acima, nesta pesquisa, quanto ao item (a) Tipos, busca-se planejar os usos das línguas, atribuindo um status a elas, nas 6 dimensões (admissão, ensino, instrução, pesquisa, administração e comunicação externa). Além disso,

⁶⁹ Planejamento de Status: esforços direcionados para alocação de funções das línguas/letramentos, numa determinada comunidade de fala (HORNBERGER, 2006).

⁷⁰ Planejamento de Aquisição: esforços para influenciar a alocação de usuários ou a distribuição de línguas/letramentos, ao gerar oportunidades e incentivos para aprender línguas e promover letramentos (HORNBERGER, 2006).

⁷¹ Planejamento da Política: atende a questões sociais e nacionais (nível macro), com ênfase na distribuição de línguas e letramentos; mais conectado com uma língua-padrão (HORNBERGER, 2006).

⁷² Planejamento do Fomento: atende a questões de línguas/letramentos (em nível micro), com ênfase nos modos de falar e escrever e sua distribuição na comunidade de fala (HORNBERGER, 2006).

abordamos o planejamento das possibilidades de aquisição de línguas, para que os usuários das línguas possam atingir seus propósitos nessas 6 dimensões.

Quanto ao item (b) Abordagens, sobre a forma, busca-se uma oficialização dos idiomas (registrada na forma de texto de PL) na educação universitária federal brasileira, por meio do ensino de línguas para uso nesse contexto – uma das 6 dimensões discutidas mais adiante. Sobre a função, busca-se a comunicação entre línguas (intranacional e internacional), considerando as cooperações acadêmicas nacionais e internacionais, em nível universitário, e também o letramento em língua estrangeira/segunda língua – ligada à dimensão “ensino de línguas”.

Quanto ao item (c) Objetivos, busca-se a seleção das línguas, de maneira que seu papel formal esteja explicitado no texto de PL, para apoiar as 6 dimensões discutidas mais adiante. Também se busca a implementação das línguas selecionadas, para que seu papel funcional seja exercido, em compatibilidade com as 6 dimensões. Dessa forma, aspectos formais/teóricos e funcionais/práticos podem trabalhar em conjunto para que os usuários efetuem os usos que desejam fazer das línguas.

4.5. Ciclo de Políticas

O ciclo de políticas de Ball (1994) rejeita a ideia de que a política seguiria um processo linear, desde sua formulação até sua implementação. Essa abordagem também é discutida por Mainardes (2006) e Gimenez (2013). Esse ciclo envolve três esferas que englobam diferentes atores, os quais defendem seus interesses relativos às políticas que desejam propor e colocar em prática: 1) contexto de influência; 2) contexto de produção de textos; 3) contexto das práticas. Tais contextos “se inter-relacionam em sequências não necessariamente temporais ou lineares” (GIMENEZ, 2013, p.200). Além disso, há que se destacar a importância da participação de diferentes atores, tal como apontado por Ricento (2000), Zhao e Baldauf (2012), Brown (2015), Johnson e Johnson (2015) e Fenton-Smith e Gurney (2016).

Quanto ao “contexto de influências” a proposta apresentada aqui buscou identificar, por meio das ferramentas usadas nesta pesquisa, os discursos que definem as bases da política, emitidos pelos representantes das universidades federais brasileiras

participantes desta pesquisa, tais como a importância dos idiomas para a internacionalização e os idiomas usados nas 6 dimensões discutidas mais adiante. Também foram considerados os discursos globais e locais que sugerem os idiomas e práticas a serem usados na internacionalização, como é o caso de decisões governamentais executadas por meio de programas como o CsF e o IsF, além de discursos que circulam sobre o papel do inglês no mundo contemporâneo, assim como discursos sobre a baixa proficiência em idiomas dos brasileiros, tal como discutido previamente neste estudo.

Quanto ao “contexto de produção de textos”, a proposta aqui apresentada levou em conta os textos de PL obtidos junto às instituições participantes desta pesquisa, identificando neles temas recorrentes e textos legais e oficiais que serviram como base para a formulação dos textos de PL, tais como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), BNCC (Base Nacional Comum Curricular), PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), portarias e resoluções do MEC (Ministério da Educação), CNE (Conselho Nacional de Educação), IsF (Idiomas sem Fronteiras), CsF (Ciência sem Fronteiras), entre tantos outros documentos legais/oficiais que foram discutidos nesta pesquisa.

Em relação ao “contexto das práticas”, a proposta aqui apresentada buscou influenciar o uso, aprendizado e ensino de línguas, por meio de ações específicas a serem executadas em consideração às propostas aqui apresentadas, em relação às 6 dimensões discutidas mais adiante. Ao adotar determinados idiomas para admissão, ensino, instrução, pesquisa, administração e comunicação externa, com base nas respostas dos participantes desta pesquisa, é possível alterar as práticas relacionadas aos idiomas.

Possibilidades de mudanças nas práticas seriam: a) definição dos testes de proficiência a serem adotados para ingresso nos cursos de graduação e pós-graduação; b) formação de professores para ensino de idiomas para fins acadêmicos; c) capacitação de pesquisadores, para divulgar (na forma escrita ou oral) suas pesquisas em outros idiomas; d) capacitação dos servidores técnicos para atendimento de pessoas que não usam português e para elaboração de comunicados internos em outros idiomas, para o público estrangeiro que está nas universidades

brasileiras; e) capacitação de servidores para comunicação com parceiros acadêmicos no exterior.

4.6. Dimensões de políticas linguísticas

Com base em sua experiência na Universidade de Genebra (UNIGE) que adota um modelo multidimensional de PL, Finardi (2017) propõe que PL institucionais sejam analisadas em seis dimensões para uso das línguas em contextos acadêmicos, a saber: 1) línguas de admissão; 2) ensino de línguas; 3) línguas de instrução; 4) línguas de pesquisa; 5) línguas de administração; e 6) línguas de comunicação externa – essas dimensões também são discutidas por Abreu-e-Lima e Finardi (2019).

As línguas de admissão seriam aquelas exigidas nos processos seletivos para ingresso nas universidades. O ensino de línguas estaria relacionado a ações voltadas especificamente para que alguém aprenda um idioma⁷³. As línguas de instrução seriam aquelas usadas para o ensino de conteúdos diversos em cursos de graduação e/ou pós-graduação. As línguas de pesquisa seriam aquelas usadas em interação com pesquisadores nacionais e/ou estrangeiros e em publicações acadêmicas. As línguas de administração seriam aquelas usadas em documentos oficiais emitidos pela universidade e na interação com o público interno da universidade. As línguas de comunicação externa seriam aquelas usadas na interação com pessoas e entidades fora da universidade.

Essas seis dimensões são retomadas em outros trechos desta pesquisa, principalmente na seção de Resultados e Discussão, na qual os textos de PL e as respostas dos participantes aos questionários são analisados e discutidos em relação a essas dimensões, para sugerir atividades em cada uma delas. Esse tópico também é retomado na seção de Considerações Finais.

4.7. (Des)alinhamento entre políticas

⁷³ Existem situações em que aprendizes são separados em turmas/classes diferentes, nas aulas de ensino de idiomas, dependendo das línguas que usam em seus países de origem.

Políticas linguísticas, educacionais e de internacionalização podem estar em sintonia, para evitar descompassos e desperdícios de investimentos (humanos e financeiros, por exemplo). Exemplo de descompasso foi evidenciado no Programa “Ciência sem Fronteiras” (CsF), no qual houve grande investimento em mobilidade internacional (principalmente para graduação), mas boa parte das bolsas oferecida no programa não foi utilizada inicialmente, porque “[...] os alunos não atingem nota mínima nos exames de proficiência [...]” (JORDÃO; MARTINEZ, 2015, p.66). Além disso, Finardi e Archanjo (2015) falam de um desalinhamento entre políticas linguísticas e de internacionalização e também de um descompasso de políticas linguísticas entre os diferentes níveis da educação (básica e superior) no Brasil.

Manços e Coelho (2017, p.62) relatam que um dos maiores tópicos de debate em relação ao programa CsF foram justamente “as questões de proficiência em idiomas”, as quais impediram o acesso de muitos candidatos às bolsas ofertadas pelo CsF. Ao realizar um levantamento de estudos sobre o CsF, Prolo e Vieira (2017, p.1), identificaram que um dos tópicos mais recorrentes nas pesquisas sobre esse programa foi a questão dos “desafios e conquistas do capital idiomático”.

Outra deficiência que o CsF evidenciou foi o fato de que o sistema de ensino superior brasileiro “usa apenas a língua portuguesa em quase toda a sua totalidade e recebe – relativamente – poucos pesquisadores estrangeiros” (MANÇOS; COELHO, 2017, p.72). Gacel-Ávila (2012) indica que o baixo nível de proficiência em idiomas estrangeiros, entre estudantes e professores, é um dos obstáculos para a internacionalização do currículo e para o desenvolvimento de dupla titulação. Para lidar com essa situação, há que se pensar na oferta de atividades em idioma estrangeiro e oferecer cursos de português como língua estrangeira, de forma que as instituições brasileiras se tornem mais “atraentes” para acadêmicos estrangeiros.

Questões como a baixa proficiência em idiomas (juntamente com limitações de financiamento para mobilidade) podem interferir nas decisões sobre participar (ou não) de atividades de internacionalização, tal como apontado em estudo desenvolvido no Reino Unido (DEPARTMENT FOR BUSINESS, INNOVATION & SKILLS, 2010). Assim, Knobel (2012) indica que um dos principais desafios para o programa CsF foi encontrar candidatos com um nível mínimo de proficiência no idioma do país onde

desejavam estudar. Ainda no contexto do programa CsF, Prolo e Vieira (2017, p.7), destacam que as conquistas desse programa poderiam ter sido maiores se os bolsistas “tivessem o nível de proficiência da língua requerido pelas universidades internacionais”.

Dessa forma, Ramos (2018) aponta para a necessidade de um alinhamento entre políticas e iniciativas, elencando os seguintes aspectos que atrapalham o desenvolvimento da internacionalização no Brasil: ausência de uma estratégia nacional; falta de sistemas administrativos eficientes; ausência de uma política institucional; e falta de uma gestão profissional [da internacionalização] na maioria das IES do Brasil. Esses aspectos devem ser considerados em políticas linguísticas para apoiar a internacionalização das IES brasileiras. Nesse âmbito, Stallivieri (2009) destaca que universidades em estágio incipiente de internacionalização, como é o caso de muitas instituições brasileiras, precisam definir estratégias, metas e forma de atuação, principalmente no que diz respeito à capacitação de seus atores em línguas estrangeiras.

4.8. Definições de multilinguismo

Wei (2017) explica que as abordagens atuais sobre multilinguismo⁷⁴ parecem ser inadequadas para as realidades linguísticas do século XXI, pois muitas delas ainda estão baseadas no conceito de línguas como entidades distintas. Pode-se até pensar que o termo “multilinguismo” é apenas reflexo de uma atitude “politicamente correta”, a qual não consegue dar conta da complexidade e multiplicidade do panorama linguístico contemporâneo, panorama esse marcado por conflitos entre usuários de línguas e os diferentes valores que são atribuídos a elas. Entretanto, apesar dos

⁷⁴ Nesta pesquisa, considerando as discussões realizadas pelos autores citados nesta tese, adotamos a ideia de multilinguismo, não como uma simples coexistência/sobreposição de línguas num determinado espaço/contexto, mas como um fenômeno mais amplo e democrático, que engloba interações e mesclas entre as línguas nomeadas, que resultam numa rica “produção” linguística, a partir dos usuários das línguas e dos contextos em que eles interagem. Não se trata apenas de interações de umas poucas línguas tradicionalmente favorecidas em processos de internacionalização (como o inglês), mas sim de um número máximo de línguas que fossem consideradas relevantes nas universidades, para processos de internacionalização. Nos textos de PL encontrados nesta pesquisa, está sugerida a adoção de um multilinguismo em maior ou menor grau, dependendo das escolhas de cada universidade. Essas escolhas têm sido influenciadas principalmente por decisões e documentos governamentais. Assim, a noção de multilinguismo pode ser revista, na qual as línguas ganham novas dimensões, inclusive em arenas de disputa de poder.

avanços em diversas partes do mundo para aceitação do multilinguismo enquanto coexistência de diversas línguas, a questão da “mistura” entre línguas ainda é vista como um problema.

O mito de uma forma “pura” para uma língua ainda está tão enraizado que muitos, apesar de aceitar a existência de múltiplas línguas, não aceitam a “contaminação” de sua língua por outras. Nesse sentido e conforme já destacado anteriormente neste texto, há que se fazer uma distinção entre multilinguismo e plurilinguismo onde *multilíngue* se refere a uma sociedade na qual um determinado número de línguas é usado; e *plurilíngue* se refere às diferentes habilidades em várias línguas que um membro dessa sociedade possui (SPOLSKY, 2004).

Ideologias monolíngues (considerando uma língua de cada vez) ainda dominam as práticas, políticas e avaliação da aprendizagem, mesmo que as políticas linguísticas tendam a atuar mais em ambientes multilíngues e multiculturais, de contato e/ou conflito entre línguas (RICENTO, 2006). Assim, o propósito de aprender outras línguas (tornar-se bilíngue ou plurilíngue, em vez de substituir a língua materna do aprendiz) acaba sendo negligenciado, e o aprendiz bilíngue é raramente utilizado como modelo para ensino e aprendizagem de idiomas (WEI, 2017).

No caso do Brasil, ainda é muito difundida a ideia de que este seria um país monolíngue, onde se fala somente português. São ignoradas as mais de 200 línguas indígenas⁷⁵, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), as línguas de fronteira (espanhol, guarani, francês, inglês etc.), as línguas de imigração (alemão, polonês, japonês, coreano, chinês etc.), além dos processos de “hibridização e mistura” que afetam essas línguas (MOITA LOPES, 2013, p.27).

Esse tipo de concepção desconsidera falantes bilíngues (ou plurilíngues), além dos monolíngues brasileiros que *não* falam português. Todavia, cabe destacar que essa concepção monolíngue ainda está ligada à ideia de nação, etnia e pertencimento, o

⁷⁵ Apesar da evidente diversidade linguística no Brasil, é importante lembrar que a diversidade linguística não é um problema, a menos que seja usada como base para discriminação, tal como discutido por Haugen (1973).

que faz com que as decisões políticas a respeito das línguas acabem direcionando investimentos em favor de algumas, em detrimento de outras.

Com o impacto dos processos de globalização sobre as línguas, há que se pensar em ideologias linguísticas que possam lidar com as complexidades de cada uma delas, indo além da tradicional concepção de um estado/uma povo/uma língua e superando visões modernistas da linguagem que tendem a separar as pessoas do uso que elas fazem das línguas – e que tendem a ignorar os conhecimentos que as pessoas desenvolvem a partir das línguas que elas utilizam.

4.9. O papel do inglês na atualidade

Atualmente, as relações entre as línguas estão passando por grandes mudanças em sociedades espalhadas ao redor do globo, sendo que a língua inglesa está profundamente envolvida em vários desses processos de mudança (JANSON, 2015). Cabe destacar que, nos últimos cem anos, houve duas grandes mudanças no cenário linguístico mundial: a) muito mais pessoas têm aprendido uma língua estrangeira; b) a língua estrangeira (ou a primeira língua estrangeira) que se aprende é quase sempre o inglês (JANSON, 2015).

As origens para a predominância atual do inglês⁷⁶ datam do século XVI, quando algumas regiões europeias iniciaram sua expansão colonial pelo mundo, o que ampliou a necessidade de comunicação entre diferentes grupos linguísticos, para atividades como o comércio, colonização e conquistas territoriais. Os ingleses se estabeleceram como a maior potência imperial até as primeiras décadas do século XX. Depois das duas grandes guerras mundiais, os britânicos se enfraqueceram e a liderança foi assumida pelos Estados Unidos.

Assim, o inglês foi impulsionado na Europa por conta da assistência estadunidense em favor da reconstrução dos países destruídos pelas guerras. No mundo da

⁷⁶ Cabe refletir se a não-inclusão do papel explícito do inglês nas PL voltadas à internacionalização não poderia ser considerada uma ação política sobre as práticas linguísticas, já que circulam discursos para “naturalizar” a predominância do inglês nos contextos de ensino superior (tal como apontado por autores citados nesta pesquisa), como se essa predominância não fosse uma construção histórica e ideológica, da qual participam diversos atores, envolvendo várias disputas de interesses.

diplomacia, o inglês foi assumindo crescente importância frente ao francês. Na área econômica, os Estados Unidos assumiram a liderança em diversos setores, como telecomunicações e aviação. A indústria do cinema e da música comercial também tem sido dominada pelo inglês, como se pode verificar (nos últimos anos) nas estatísticas de serviços on-line como Netflix e Spotify.

Com o avanço das tecnologias, as chamadas telefônicas internacionais se tornaram mais frequentes e acessíveis, exigindo que os interlocutores adotassem uma língua em comum – assim muitos falantes de outras línguas tiveram que aprender o inglês. Com o desenvolvimento das comunicações via internet, os contatos se dão sobretudo em inglês, sendo esse idioma uma “ferramenta indispensável” para técnicos e programadores que produzem aplicativos e outros serviços de tecnologia da informação (JANSON, 2015, p. 249).

Finardi (2018) explica que o inglês pode ser visto como uma língua internacional, uma língua usada por falantes nativos e não-nativos, em contextos nacionais e transnacionais, utilizada como ferramenta de comunicação, sem referência à cultura ou ao país de seus falantes nativos. Todavia, como aponta Janson (2015, p.251), “todas as línguas são expressões ou corporificações de uma cultura humana particular” – assim sendo, “nenhuma língua é neutra”, carregando consigo uma representação particular de mundo.

No caso do Brasil, um país onde coexistem várias línguas e culturas, mas onde há poucos falantes de inglês, o uso desse idioma representa um grande desafio para as políticas educacionais (e linguísticas) brasileiras. A decisão sobre qual idioma estrangeiro ensinar nas escolas tornou-se um grande embate político – de um lado aqueles que consideram o inglês como o idioma que promove a inserção internacional do país; de outro, aqueles que lutam pela representatividade de outras línguas no contexto brasileiro.

A aprovação da Lei 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação, promovendo o inglês como idioma a ser ensinado obrigatoriamente a partir do sexto ano (quinta série) da educação básica colocou em “xeque” outros idiomas no Brasil. Na versão anterior da LDB, cada escola poderia escolher o idioma estrangeiro

a ser ensinado, dependendo das necessidades da comunidade e da disponibilidade de profissionais para ensinar tal idioma⁷⁷. De certa forma, essa lei de 2017 representa uma derrota para os defensores do multilinguismo. Ainda que as práticas anteriores à alteração da LDB favorecessem o inglês, ao menos havia a possibilidade de escolha do idioma a ser ensinado – parece que deixamos uma política multilíngue em favor de uma monolíngue, no caso das línguas estrangeiras no Brasil.

O inglês também é visto como a língua franca da globalização e como ferramenta para mobilidade/imobilidade, tornando-se uma “mercadoria” valiosa nos tempos atuais, ainda que haja percepções quanto ao caráter imperialista desse idioma, como uma potencial ameaça ao multilinguismo (SZUNDY, 2016). O inglês também se tornou uma língua franca entre falantes de diferentes línguas e culturas (LEFFA, 2002). Signorini (2013) ainda fala do inglês como língua franca, como língua dos negócios, do turismo, da internet e da ciência.

Como parte de um projeto de globalização linguística, o inglês tem sido transformado em mercadoria (*commodity*), um bem que permitiria o acesso ao mundo globalizado e a inclusão em mercados de trabalho transnacionais, atribuindo ao inglês a função de “garantir posicionamentos de maior *status* e poder em redes transacionais e cosmopolitas” por meio do acesso à informação e ao conhecimento (SIGNORINI, 2013, p.77).

O uso de inglês como língua franca (ELF) pode ser uma das estratégias para a internacionalização em casa (IEC), considerando que estudantes, professores e pessoal administrativo poderiam aperfeiçoar sua proficiência em inglês para: a) participar de programas de mobilidade para o exterior; b) acolher estudantes, professores e pesquisadores estrangeiros que estejam em mobilidade; c) internacionalizar o currículo, realizando atividades extracurriculares interculturais e internacionais (VERDU, 2017, p. 4).

⁷⁷ Ainda que houvesse essa possibilidade de escolher o idioma a ser ensinado, essa escolha era limitada pela disponibilidade de professores de cada idioma nas escolas, sendo que houve uma tendência a adotar o inglês como língua estrangeira. Há que se questionar se isso não seria um endosso de um multilinguismo “de fachada”, por meio de uma política aparentemente multilíngue, pois as forças de mercado acabaram influenciando as escolhas dos idiomas a serem usados.

Jenkins (2009) se refere a ELF em um contexto de comunicação específico, em que o inglês é escolhido como uma língua comum entre usuários provenientes de contextos linguísticos e culturais diferentes, principalmente entre usuários não-nativos de inglês. Todavia, essa autora fala da necessidade de aprimorar o conceito de ELF, de forma a considerar seu aspecto multilíngue, pois atualmente o inglês é mais usado por falantes não-nativos do que por nativos. Como língua franca falada por cerca de 2 milhões de pessoas, o inglês se tornou um capital simbólico lucrativo e cobiçado nos tempos atuais, fazendo com que esse idioma se tornasse um recurso⁷⁸ fundamental para programas de internacionalização.

Rajagopalan (2004) apresenta o inglês como um idioma mundial (*World English*), o qual pertenceria a todos, mas não seria a língua materna de ninguém, considerando que variedades “nativas” de inglês estão dando espaço ao *World English* (WE), como um passaporte cobiçado para uma cidadania mundial. Todavia, há questões a serem consideradas, como a distribuição desigual de poderes entre seus usuários, além de conflitos de interesses e de ideologias entre aqueles que usam o WE em suas práticas linguísticas cotidianas.

Diante disso, observa-se que o inglês tem se tornado um elemento fundamental para a internacionalização em países cuja língua materna não é o inglês, como o Brasil. Assim, uma das possibilidades para ampliar as atividades de internacionalização seria usar o inglês como meio de instrução (EMI, na sigla em inglês para *English as a Medium of Instruction*), de forma a capacitar brasileiros para usar esse idioma em contextos acadêmicos (escrita de artigos, apresentações em congressos etc.) e atrair estrangeiros para conduzir seus estudos no Brasil.

Usar o inglês como idioma de instrução torna-se uma oportunidade para estudantes que buscam desenvolver sua proficiência, quer seja dentro da universidade ou fora dela. Todavia, usar um idioma como meio de instrução pode tornar a aquisição do conhecimento mais difícil, aumentar o risco de equívocos conceituais e tornar o estudo mais exigente, fazendo com que muitos estudantes não desejem receber instrução em idioma estrangeiro (VERDU, 2017).

⁷⁸ Há que se questionar aqui o caráter apenas instrumental das línguas, em especial quando os idiomas passam a ser vistos simplesmente como formas de capital, por conta de pressões mercadológicas.

Uma definição para EMI seria o uso da língua inglesa para ensinar conteúdos acadêmicos em países onde a primeira língua (da maioria da população) não é o inglês (DEARDEN, 2014). Essa autora ainda faz uma distinção entre EMI e CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) - enquanto que o CLIL está contextualmente situado (com origens no ideal de competência plurilíngue da União Europeia) o EMI não teria origens contextuais; enquanto que o CLIL não indica a língua a ser usada no aprendizado de conteúdos acadêmicos, o EMI deixa claro que essa língua é o inglês (com todas as implicações socioculturais e geopolíticas que essa decisão pode gerar); enquanto que o CLIL tem o objetivo de desenvolver tanto o conteúdo como a língua (como declarado em sua sigla), o EMI não necessariamente tem esse objetivo.

Finardi e França (2016) também falam do papel do inglês como língua de produção e circulação acadêmica e explicam que, no contexto brasileiro, ainda há relativamente pouca produção científica em inglês, gerando um baixo número de citações internacionais. Apesar de ocupar a 13ª posição⁷⁹ na produção científica internacional, os artigos nacionais ainda são pouco citados por estrangeiros, pois são produzidos, em sua maioria, em português brasileiro, idioma que ainda não tem uma inserção no âmbito acadêmico mundial comparável à inserção do inglês.

Moita Lopes (2013, p.21) fala sobre discursos que acusam o inglês de invasão e “genocídio linguístico”, no caso daqueles que defendem concepções puristas, as quais veem negativamente os empréstimos entre línguas. Signorini (2013, p. 77) fala de uma mercantilização do inglês como “bem de acesso ao mundo globalizado” e como “fator de inclusão numa nova ordem”. Assim, os proficientes em inglês teriam uma melhor posição, *status* e poder nas trocas transnacionais, por meio do acesso à informação e ao conhecimento produzido nesse idioma.

No caso de contextos multilíngues nos quais o inglês coexiste com outros idiomas, Brutt-Griffler (2017) aponta para as implicações decorrentes dessa coexistência para as pesquisas, políticas e práticas. Ao passo que o inglês funciona como meio de

⁷⁹ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2014/11/1541834-em-20-anos-pais-vai-de-24-a-13-em-ranking-de-pesquisa.shtml>>. Acesso em: 8 jul. 2018.

instrução, ele também é usado para produção e disseminação do conhecimento. Essa autora indica que, na economia global do conhecimento, países têm adotado estratégias para formar estudantes plurilíngues (em especial com conhecimento avançado de inglês) que sejam capazes de atuar em contextos globais competitivos. Assim, essa autora propõe a ideia de proficiência plurilíngue para que os indivíduos possam lidar com demandas locais e globais – e recomenda a formulação de políticas para apoiar o multilinguismo.

Cabe lembrar que, no contexto brasileiro, alguns autores têm discutido o papel do inglês coexistindo com outros idiomas (e como lidar com a hegemonia do inglês diante de línguas consideradas “menos importantes”) – alguns deles apontados aqui: Finardi e Porcino (2015); Baumvol e Sarmiento (2016); Jordão (2016); Gimenez, El Kadri e Calvo (2018); Finardi, Guimarães e Mendes (2019); Guimarães, Finardi e Casotti (2019); Guimarães e Finardi (2019); Passoni (2019); Finardi (2019). No contexto global, podemos citar os estudos de: Janson (2015); Jenkins (2014); Jenkins (2015); Ljosland (2011).

Diante dessas controversas visões a respeito do inglês, há que se pensar em caminhos para usar esse idioma, de forma que traga benefícios sociais e acadêmicos para seus usuários e que as interações linguísticas mediadas por esse idioma sejam mais equilibradas, sem que outras línguas sejam prejudicadas nesse processo.

4.10. O papel do português na atualidade

A linguagem tem ocupado um espaço privilegiado no mundo globalizado, pois trata-se de um mundo que “nada de relevante se faz sem discurso” (MOITA LOPES, 2013, p.19), mundo esse marcado pela compressão do tempo e do espaço, influenciado pelas tecnologias digitais, impactado pelas mudanças socioculturais, hibridizações e superdiversidade (VERTOVEC, 2007).

Assim, nesse fluxo de pessoas, informações e mercadorias, as línguas “estão cada vez mais em movimento” sendo importante “repensar o que temos chamado de português” (MOITA LOPES, 2013, p.19), levando em conta os impactos da

globalização e da internacionalização sobre a área da linguagem e demais campos da vida em sociedade.

O português tem se tornado uma língua cada vez mais internacionalizada (por exemplo: BAGNO; CARVALHO, 2015), sendo falada em quatro continentes. Além disso, a participação do Brasil em blocos como o BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) e Mercosul deu mais visibilidade à língua portuguesa. Soma-se a isso o interesse em explorar recursos e mercados dos países falantes de língua portuguesa, o que faz com que outros países busquem usar o português como língua de trocas comerciais (como diferencial competitivo).

Signorini (2013) fala de políticas que buscam a difusão do português como língua internacional, língua franca ou língua comum em espaços globalizados – tais políticas, dependendo da forma que foram formuladas/executadas podem remeter a ideais colonialistas, neocolonialistas, pós-colonialistas e até mesmo de descolonização, de acordo com o valor que é atribuído ao português no “mercado linguístico”, mercado esse no qual ele coexiste com outros idiomas – no caso, se o uso do português representa uma ruptura ou reafirmação dos valores da “metrópole” em relação às ex-colônias. No contexto de produção dessas políticas/concepções, há que se considerar ainda o âmbito da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP)⁸⁰, a qual possui ações para a promoção e difusão da língua portuguesa.

O português é língua oficial em dez países, sendo oito deles integrantes da CPLP, mais Guiné Equatorial (junto ao espanhol e francês) e a Região Administrativa Especial de Macau (RAEM, junto ao mandarim), com cerca de 240 milhões de falantes, na América, África, Europa e Ásia, ocupando cerca de 10 milhões de km², sendo a quinta língua mais usada na internet, e ocupando espaço em blocos econômicos como a União Europeia, o Mercosul e a Associação de Nações do Sudeste Asiático (ASEAN), por conta do Timor-Leste (OLIVEIRA, 2013).

Cabe destacar as iniciativas da Associação Internacional de Linguística do Português (AILP)⁸¹, a qual estabeleceu, como forma de promoção da língua portuguesa, uma

⁸⁰ Disponível em: <<https://www.cplp.org/id-4180.aspx>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

⁸¹ Disponível em: <<https://ailp.wordpress.com/>>. Acesso em: 3 ago. 2018.

Base de Dados Internacional do Português, incluindo suas variedades nacionais orais e escritas, e um Banco de Referências Bibliográficas sobre o Português. Apesar de tais bancos de dados serem desenvolvidos inicialmente por interesses acadêmicos, existem também interesses econômicos envolvidos, pois as informações contidas nesses bancos podem ser usadas em diversas atividades da economia, como serviços de tradução e criação de material didático. Aliás, os serviços de tradução (e localização) lidam também com interfaces computacionais, jogos e campanhas publicitárias “completamente redesenhados” em função de uma clientela específica que utiliza um determinado idioma (SIGNORINI, 2013, p.80).

Na CPLP, a disputa entre Brasil e Portugal trouxe consequências para a forma como o português é gerido nesses dois países. No embate entre nacionalistas e defensores de uma unidade linguística, o português brasileiro atual está numa condição de diglossia⁸², com uma norma oral endógena e uma norma escrita exógena, o que tem gerado consequências ruins para a escolarização e “incorporação das classes populares à cidadania” (OLIVEIRA, 2013, p.68).

Assim, houve o estabelecimento de duas academias de letras, duas ortografias, dois vocabulários ortográficos, duas nomenclaturas gramaticais e duas ações para certificação de proficiência, o CELPE-Bras⁸³ e os exames desenvolvidos pelo Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (CAPLE)⁸⁴, como o CIPLE (Certificado Inicial), DEPLE (Diploma Elementar), DIPLE (Diploma Intermédio), DAPLE (Diploma Avançado) e DUPLE (Diploma Universitário).

No caso brasileiro, o teste CELPE-Bras tem um papel relevante para a internacionalização das universidades brasileiras, pois é o teste usado por estudantes estrangeiros para comprovar sua proficiência, junto a programas de mobilidade para o Brasil, como PEC-G (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação) e PEC-PG (Programa de Estudantes-Convênio de Pós-graduação), apoiados pelo Ministério das Relações Exteriores do Brasil.

⁸² Existência de bilinguismo em que há funções sociopolíticas diferentes entre duas línguas ou dialetos.

⁸³ Disponível em: <<http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

⁸⁴ Disponível em: <<http://caple.lettras.ulisboa.pt/>>. Acesso: 20 jul. 2018.

4.11. O Programa “Idiomas sem Fronteiras”

Cabe aqui dedicar uma subseção ao programa “Idiomas sem Fronteiras” (IsF)⁸⁵, considerando a dimensão que esse programa assumiu nos últimos anos, adquirindo um caráter de política linguística e de internacionalização do ensino superior, além de ter induzido universidades brasileiras a propor políticas linguísticas institucionais, como condição para credenciamento junto ao programa IsF, conforme já reportado aqui⁸⁶. Szundy (2016) retoma a criação do então programa “Inglês sem Fronteiras” (IsF-Inglês), estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC) e pela CAPES em 2012, no contexto do programa “Ciência sem Fronteiras” (CsF).

O principal objetivo do IsF, tal como constava em seu sítio⁸⁷, era “promover ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do Ensino Superior brasileiro, valorizando a formação especializada de professores de línguas estrangeiras”. Para chegar a esse objetivo, esse programa atuava na formação de professores, na capacitação em língua estrangeira e na capacitação de estrangeiros, tal como descrito no **Quadro 4** a seguir:

Quadro 4. Descrição das ações do programa IsF.

Ação	Descrição
Formação de professores	Oferta de residência docente a professores de língua estrangeira em formação inicial e continuada, para capacitação de profissionais para a internacionalização.
Capacitação em língua estrangeira	Capacitação, em língua estrangeira, de estudantes, professores e técnicos administrativos de instituições de ensino superior credenciadas.
Capacitação de estrangeiros	Oferta aos estrangeiros de oportunidades de desenvolvimento de proficiência em português do Brasil.

Fonte: elaborado pelo autor, a partir de informações disponíveis no sítio institucional do programa IsF.

O programa IsF ofertava testes de língua estrangeira, tanto de nivelamento quanto de proficiência. Os testes de nivelamento permitiam o ingresso no programa, a classificação em turmas presenciais e a distância, além de um diagnóstico do nível de

⁸⁵ Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/>>. Acesso em: 3 jul. 2018.

⁸⁶ Apesar da relevância do programa IsF para as IES e da atuação do Estado como indutor de PL, uma questão a ser colocada seria: o quanto as PL nas universidades federais são dependentes de financiamento direto do governo federal.

⁸⁷ Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf/>>. Acesso em: 3 jul. 2018.

conhecimento em que o candidato se encontra. Já os testes de proficiência serviam para estudantes com nível de proficiência acima do iniciante ou candidatos a programas de mobilidade.

Além disso, existia a oferta de cursos presenciais e a distância, considerando as possibilidades de oferta em cada instituição participante do programa, conforme **Quadro 5** a seguir:

Quadro 5. Cursos ofertados pelo programa IsF.

Idioma	Tipo de Curso
Alemão	Curso on-line com tutoria presencial e on-line
Espanhol	Curso presencial
Francês	Curso presencial
Inglês	Curso on-line auto-instrucional, curso on-line com tutoria presencial e curso presencial
Italiano	Curso on-line com tutoria presencial/on-line e curso presencial
Japonês	Curso presencial

Fonte: elaborado pelo autor, a partir de informações disponíveis no sítio institucional do programa IsF.

Para realizar suas atividades, o programa IsF contava com o apoio de organizações como: a) AUF – Agência Universitária da Francofonia; b) *Cengage Learning*; c) DAAD – Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico; d) Comissão Fulbright (EUA); e) Fundação Japão; f) *Languages Canada*; g) Grupo Mais Unidos (EUA); h) MasterTest; i) *Wallonie-Bruxelles International*.

Inicialmente, o IsF-Inglês estava restrito à aplicação de testes TOEFL-ITP, para candidatos ao programa CsF, mas em 2013 a aplicação de testes foi estendida a professores de inglês de escolas públicas, professores e técnicos das universidades, além alunos de graduação e pós-graduação, ainda que não fossem candidatos ao programa CsF.

Em 2013, as universidades públicas que haviam sido autorizadas a serem centros aplicadores de TOEFL-ITP passaram a oferecer aulas presenciais de inglês, de forma a preparar os estudantes para testes de proficiência exigidos em programas de mobilidade como o CsF. Em 2014, o IsF-Inglês foi reformulado, passando a ser denominado “Idiomas sem Fronteiras” (IsF), com a proposta de ofertar oito idiomas:

inglês, francês, alemão, espanhol, italiano, japonês, mandarim e português como língua estrangeira (PLE).

Prolo e Vieira (2017) e Finardi e Archanjo (2018) indicam que um dos grandes desdobramentos do programa “Ciência sem Fronteiras” (CsF) foi a criação do programa IsF, com sua proposta e oferta de plataformas para desenvolvimento de proficiência em idiomas e capacitação para professores de línguas estrangeiras, com o apoio de investidores internacionais. Além disso, o CsF “expôs o ensino brasileiro monolíngue, além de resgatar as discussões e políticas para buscar capital linguístico”, abrindo caminho para o lançamento do programa IsF (PROLO; VIEIRA, 2017, p.13).

Surgiram críticas ao programa IsF (SZUNDY, 2016) pois a contratação, pelo Ministério da Educação (MEC), de determinadas empresas internacionais do setor de ensino de idiomas, para oferecer suporte ao IsF, sugere que o MEC acreditava que empresários do “Norte Global relativamente próspero” (LEUNG, 2013, p.305) seriam os mais adequados para fornecer soluções para o ensino de idiomas que a comunidade acadêmica brasileira precisaria para internacionalização.

Da mesma forma, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), publicou⁸⁸ um manifesto contra o memorando de entendimento assinado entre o MEC e o Conselho Britânico, para a formação de professores de inglês da educação básica, visto que essa formação não foi discutida em outros âmbitos, como as universidades, as quais são responsáveis pela formação desses professores. Destacamos que a não-participação dos diversos atores interessados na formulação/implementação de atividades relacionadas a idiomas representa, de certa forma, um retrocesso, pois decisões tomadas por instâncias superiores, sem a participação dos ditos “executores” e da população-alvo, tendem a resultar em fracasso das atividades inicialmente previstas.

Outras críticas recaíram quanto à participação de assistentes de ensino de inglês (ETA, na sigla em inglês) da Comissão Fulbright, provenientes de diversas partes dos

⁸⁸ Disponível em: <<https://alab.org.br/blog/manifesto-alab-sobre-memorando-assinado-entre-mec-e-conselho-britanico/>>. Acesso em: 18 set. 2018.

Estados Unidos, como promotores de uma experiência multicultural, sugerindo assim uma ideia de que os falantes nativos seriam aqueles capazes de propiciar experiências culturais singulares, por meio da participação deles em aulas presenciais (SZUNDY, 2016).

Uma análise das ideologias linguísticas presentes no programa IsF sugere que o inglês padrão norte-americano nativo seria a variedade “privilegiada” para desenvolver a proficiência exigida para a mobilidade de estudantes brasileiros. Todavia, ignora-se o uso e a apropriação do inglês por usuários não-nativos nas (cada vez mais frequentes) práticas transidiomáticas (JACQUEMET, 2005), nas quais a ideologia linguística modernista monolíngue de “uma nação, uma língua” tem (aparentemente) perdido espaço, quando o número de falantes não-nativos tem superado o de falantes nativos de um idioma – ainda que atualmente ocorram ações para elevar as barreiras geográficas e linguísticas.

Cabe destacar que o Programa IsF, antes financiado pela Capes, agora se converteu na Rede Andifes IsF e não conta mais com financiamento governamental direto. Assim, essa Rede⁸⁹ está sendo estabelecida para possível distribuição de recursos via Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Essa interrupção no financiamento direto impôs, de certa forma, a necessidade de financiar o programa com recursos locais das universidades, promovendo uma oportunidade para as instituições refletirem sobre outras formas de obter recursos, para manutenção da oferta de ações de desenvolvimento da proficiência linguística para a internacionalização.

4.12. **Abordagem de intercompreensão**

Abordagens interculturais para ensino/aprendizado de idiomas são discutidas por diversos autores, tais como Corbett (2003), Liddicoat (2004), Agudelo (2007), Chlopek (2008) e podem abranger aspectos como: uso de pedagogia crítica; adoção de diferentes perspectivas; gerenciamento de conflitos; respeito para com o outro; consideração dos aspectos locais; transformação social – tal como indicado por

⁸⁹ Mais informações em: <<http://www.andifes.org.br/institucional/redeisf/>>. Acesso em: 23 maio 2020.

Agudelo (2007). Essas abordagens colocam a necessidade de comunicação em primeiro lugar e buscam ensinar a cultura de maneira que possa auxiliar no desenvolvimento de habilidades comunicativas interculturais, juntamente com o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Assim, a abordagem intercultural tem como objetivo o ensino de cultura e língua, sendo culturas e línguas aspectos intimamente ligados, uma vez que se reconhece que a cultura sempre está presente quando usamos as línguas (LIDDICOAT, 2004).

Nessa linha de pensamento, a abordagem de intercompreensão (AIC) é uma abordagem usada no ensino/aprendizagem de habilidades de compreensão de línguas, com o intuito de desenvolver uma compreensão mútua entre usuários de diferentes idiomas, em interações nas quais cada um desses usuários usa sua própria língua (por exemplo, ARAÚJO e SÁ, 2013; CARRASCO PEREA, 2015). Cabe destacar que não se trata de aprender todas as habilidades de uma determinada língua, nem aprender várias línguas simultaneamente, mas é uma abordagem que permite compreender outros idiomas, em contextos multilíngues.

Essa AIC promove nos aprendizes uma conscientização a respeito da proximidade linguística (lexical, fonológica, morfológica e sintática) entre os diferentes idiomas usados na sala de aula (presencial ou virtual) onde tal abordagem é utilizada. A “inovação” trazida pela AIC reside na ideia de superar tendências que consideram essa proximidade linguística mais como um “problema” do que como uma ferramenta que pode auxiliar no aprendizado de uma segunda língua. Já que os idiomas possuem algumas características em comum, por que não usar essas similaridades para promover o aprendizado? Essa é a proposta principal da AIC, usando também os conhecimentos prévios que os aprendizes já têm sobre suas línguas.

Assim, no processo de aprendizagem de uma língua-alvo (L2), o indivíduo também aperfeiçoa sua língua-fonte (L1), ao passo que desenvolve uma percepção sobre as interações entre essas línguas e as demais línguas presentes na sua sala de aula. Dessa forma, existe a possibilidade de abrir espaço para outros idiomas, em especial nas instituições educacionais cujos currículos privilegiam apenas uma língua estrangeira – geralmente o inglês. De fato, isso é exatamente o que sugere Finardi (2017) para a inclusão de espanhol, francês e italiano na educação básica brasileira.

Guimarães e Finardi (2018) relacionam a intercompreensão com internacionalização e com interculturalidade. Segundo esses autores, esses três temas estão conectados, pois as práticas “tradicionais” de internacionalização tendem a reforçar a hegemonia da língua inglesa e a produção científica nessa língua, ao passo que a AIC e abordagens interculturais podem atuar para atenuar os efeitos negativos dessa hegemonia, ao promover uma sensibilização a respeito da proximidade entre línguas e culturas, de forma a lidar com a tensão entre valores locais e globais e com as diferenças culturais. Assim, a abordagem de Intercompreensão desponta como uma alternativa para promover o ensino, aprendizado e uso de idiomas nas universidades federais, para além do inglês, idioma que tem sido tradicionalmente favorecido (em detrimento de outras línguas) em processos de internacionalização.

A seguir, é apresentada a seção de metodologia, de forma a explicar: a tipologia de pesquisa; seleção de participantes da pesquisa; fontes de dados; os métodos usados; procedimentos; a “metodologia do desenvolvimento” e a forma de análise dos dados.

5. METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida nos tempos atuais está marcada por um “pluralismo metodológico” (CRESWELL, 2010, p.16), de forma a lidar com a complexidade que os problemas de pesquisa podem trazer consigo. Dentre a várias possibilidades de metodologia de pesquisa, neste trabalho optou-se por uma metodologia mista, que engloba elementos de abordagens *qualitativas* e *quantitativas*, tal como apontado por Bottentuit Junior (2010). Quanto à tipologia de pesquisa⁹⁰, este estudo é de natureza qualitativa-quantitativa, descritiva e interpretativa. Foi utilizada a “metodologia do desenvolvimento” (*design-based research*), tal como explicado a seguir.

5.1. Metodologia do Desenvolvimento

Esta pesquisa se enquadra na chamada “metodologia do desenvolvimento” (*design-based research*), que utiliza abordagens qualitativas e quantitativas. Coutinho e Chaves (2000, p.5) definem essa metodologia como uma “investigação básica inspirada num problema real”, com o objetivo de desenvolver um protótipo, ou (no caso desta pesquisa) uma proposta de política linguística, fundamentada em um referencial teórico.

Richey, Klein e Nelson (1996) indicam que as pesquisas que seguem a metodologia do desenvolvimento se baseiam na proposição de alternativas para problemas específicos. Trata-se de um estudo sistemático de planejamento, desenvolvimento e avaliação de programas. Tal metodologia facilita o estudo de novos modelos, ferramentas e procedimentos, de maneira que se pode tentar antecipar sua eficácia e eficiência, ao mesmo tempo que se tenta buscar alternativas para os problemas no contexto estudado. Pesquisas desse modelo podem identificar resultados em um contexto e determinar sua relevância para outros contextos, conforme apontado por Richey, Klein e Nelson (1996).

⁹⁰ Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), registrada sob o nº CAAE 92026118.3.0000.5542.

Segundo Oliveira (2006, p.72) a ideia de desenvolvimento “implica crescimento gradual, evolução e mudança e o conceito é aplicado em muitas áreas de estudo e prática” além de “implicar sempre um processo criativo”. Refere-se a um tipo de pesquisa multi-metodológico ou misto, no qual o pesquisador pode mesclar métodos qualitativos e quantitativos, como a análise documental, estudo de caso, questionário e entrevista, entre outros, tal como indicado por Bottentuit Junior (2010).

Van den Akker (1999), ao tratar da motivação para o uso da metodologia do desenvolvimento, explica que as abordagens tradicionais de pesquisa enfatizam o conhecimento descritivo e acabam por não propor alternativas úteis para problemas na área de educação. Além dessa vantagem da metodologia de desenvolvimento, outro motivo para se adotar essa metodologia seria a natureza complexa das reformas nas políticas educacionais e linguísticas, que ocorrem ao redor do mundo.

Esse autor ainda aponta que essas reformas afetam muitos componentes do sistema (educacional), em vários níveis, incluindo políticas de larga escala (nacional) e implementação em nível local (institucional). Tais reformas são abrangentes, quando se consideram os fatores e pessoas envolvidas. Assim, as reformas se beneficiariam mais de abordagens de pesquisa evolutivas (interativas, cíclicas e espirais) e integradas, de forma a fornecer insumos para as reformas planejadas.

Para Van der Maren (1996) e Oliveira (2006), a metodologia do desenvolvimento pode assumir três formas:

- 1) O desenvolvimento de um conceito;
- 2) O desenvolvimento de um objeto ou ferramenta;
- 3) O aperfeiçoamento de habilidades pessoais como ferramentas profissionais.

No caso desta pesquisa, a finalidade é o desenvolvimento de um objeto (proposta de política linguística), buscando alternativas para “problemas formulados a partir da prática cotidiana, utilizando diversas teorias elaboradas para a pesquisa nomotética⁹¹” (VAN DER MAREN, 1996, p.179). Trata-se de uma metodologia de pesquisa eficaz, segundo Van der Maren (1996, p.179), “na medida em que traz soluções aos

⁹¹ Segundo o dicionário *online* Michaelis: relativo ao método de formulação de leis gerais diante da observação de fatos ou circunstâncias.

problemas e, para tanto, as teorias às quais recorre servem apenas para a busca de soluções”.

Para desenvolver esse objeto, as seguintes etapas são indicadas:

Quadro 6. Etapas de desenvolvimento do objeto

Etapa	Atividade	Nesta pesquisa
1	Análise do objeto que atenda à análise das necessidades da população-alvo, ou análise do conceito que se deseja operacionalizar.	Levantamento bibliográfico (consultando obras diversas sobre internacionalização, multilinguismo, políticas linguísticas, etc.) e documental (textos de PL, legislação, etc.), para construção do referencial teórico e revisão de literatura
2	Conceptualização do objeto, a fim de elaborar um modelo, ou seja, uma representação coerente dos elementos que devem compor esse modelo, considerando as limitações às quais o modelo deve responder; estabelecimento de uma ordem de prioridades, de forma a criar uma lista de elementos que podem ser removidos, em virtude da dificuldade de execução.	A partir desse levantamento, definição de temas recorrentes a partir do material encontrado, para elaboração dos questionários; aplicação e processamento das respostas dos questionários, também para identificar temas recorrentes e opiniões dos participantes, que auxiliassem no desenvolvimento da proposta de PL.
3	Elaboração de estratégias alternativas de execução, sabendo que o produto final será uma negociação entre aquilo que é desejado e aquilo que é possível fazer, considerando as limitações existentes.	Comparação da proposta formulada com os textos de PL existentes e com as recomendações de autores da área de PL, para fazer ajustes na proposta “final”.
4	Primeira avaliação das diferentes soluções propostas, por meio de simulação com modelos reduzidos, a partir do qual o projeto escolhido será selecionado.	Não se aplica ao objetivo/escopo desta pesquisa.
5	Depois que um projeto é escolhido, construção de uma forma provisória do objeto (protótipo).	Proposta apresentada na seção de Resultados e Discussão.
6	Ajuste do protótipo, por meio de testes, em situações artificiais e (por amostra) em situações reais.	Não se aplica ao objetivo/escopo desta pesquisa.

Fonte: Adaptado de Van der Maren (1996, p.179-181).

Bottentuit Junior (2010) explica que o pesquisador, nessa metodologia, busca alternativas para os problemas. Esse autor e Oliveira (2006) indicam que esse tratamento para a pesquisa é definido como “design” (pelos teóricos anglo-saxônicos) e resumem suas fases: inicia com a análise de um objeto que possa atender ao grupo-alvo; em seguida, o objeto é conceitualizado para se elaborar um modelo; definem-se estratégias para implementação; constrói-se um protótipo para implementação e avaliação.

Van den Akker (1999) explica que a metodologia de desenvolvimento geralmente é escolhida para atividades complexas e inovadoras, para as quais há poucos princípios validados disponíveis, que possam oferecer suporte para as atividades de desenvolvimento e design.

Tendo em vista que o impacto da intervenção planejada é incerto, a pesquisa que adota esta metodologia apresenta propostas limitadas, porém promissoras, para tais intervenções. O objetivo não é elaborar e executar intervenções completas, mas desenvolver protótipos que gradualmente atendam às necessidades da pesquisa.

As características dessa metodologia são resumidas por Coutinho e Chaves (2001):

- O objetivo da pesquisa não é testar uma teoria, mas buscar alternativas para problemas práticos;
- Para “solucionar” um problema, concebe-se um protótipo; essa solução deve ser embasada com aspectos teóricos e práticos, ouvindo-se os profissionais do contexto estudado;
- Condução de uma pesquisa para testar, avaliar e refinar o protótipo, no contexto estudado, por meio de um trabalho iterativo;
- Colaboração permanente entre as partes interessadas na pesquisa;

A metodologia do desenvolvimento, diferentemente de outras abordagens, procura trazer contribuições práticas e teóricas. Ao buscar soluções inovadoras, a interação com diferentes partes interessadas (professores e definidores de políticas, por exemplo) é fundamental. Nota-se, mais uma vez, que o objetivo *não* é testar se uma teoria pode prever acontecimentos, quando colocada em prática.

A questão é gerar uma intervenção prática e eficiente para um problema existente no mundo real. Um processo de “aproximação sucessiva” ou “evolução de protótipos” é o que se pretende nessa abordagem, pois a aplicação direta de uma teoria, por vezes, é insuficiente para solucionar problemas complexos (VAN DEN AKKER, 1999, p.8-9). Dessa maneira, a interação com profissionais é importante para se ter acesso aos potenciais problemas de implementação, de modo a definir medidas para minimizar esses problemas.

Segundo Van den Akker (1999, p.9), o principal conhecimento a ser obtido, a partir da metodologia do desenvolvimento, se dá na forma de “princípios de design” que proporcionam suporte aos pesquisadores, ao longo de sua tarefa de pesquisa. Apesar de tais princípios não garantirem o êxito da pesquisa, eles são desenvolvidos para selecionar e aplicar o conhecimento que seja mais adequado às ações de desenvolvimento. Dessa forma, o valor do conhecimento vai se ampliar: quando for embasado por argumentos teóricos; quando for articulado para fornecer instruções; e quando for amparado por evidências práticas.

Para enfrentar os desafios que surgem na pesquisa, considerando que a metodologia do desenvolvimento é uma abordagem relativamente recente, Van den Akker (1999) aponta que os avanços nessa metodologia são alavancados por ações interdisciplinares, em que o esforço conjunto de diferentes profissionais gera oportunidades de aprendizado e capacitação para desenvolver pesquisas. Cabe lembrar que o objeto de estudo desta pesquisa (políticas linguísticas para internacionalização) é de natureza interdisciplinar, sendo que a metodologia de desenvolvimento parece adequada para dar conta da multiplicidade de fatores que estão ligados a esse estudo.

5.2. Seleção de Participantes da Pesquisa

Sobre a seleção dos participantes da pesquisa, foram estudadas 63 universidades federais brasileiras⁹², usando-se uma seleção intencional, pois elas compartilham um contexto similar àquele no qual esta pesquisa foi desenvolvida. Trata-se também de uma seleção sequencial, pois a seleção da primeira etapa (quantitativa) da pesquisa informa a segunda etapa (qualitativa).

Apesar de haver limitações dessa seleção, como a dificuldade de generalização dos resultados da pesquisa à população geral (todas as IES brasileiras), esta pesquisa possui validade em contexto específico, como é o caso das universidades federais brasileiras.

⁹² Número de instituições existentes na época em que o estudo foi desenvolvido.

O **Quadro 7**, a seguir, apresenta as instituições às quais foram enviados convites para participar dos questionários e cujos sites foram analisados para verificar a existência de textos de PL, a fim de coletar esses textos para a análise desta pesquisa.

Quadro 7. Universidades federais pesquisadas.

Nº	Região	UF	Instituição	Sigla
1	Centro-Oeste	Distrito Federal	Universidade de Brasília	UnB
2	Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Universidade Federal de Grandes Dourados	UFGD
3	Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS
4	Centro-Oeste	Goiás	Universidade Federal de Goiás	UFG
5	Centro-Oeste	Mato Grosso	Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT
6	Nordeste	Bahia	Universidade Federal da Bahia	UFBA
7	Nordeste	Bahia	Universidade Federal do Sul da Bahia	UFSB
8	Nordeste	Bahia	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UFRB
9	Nordeste	Bahia	Universidade Federal do Oeste da Bahia	UFOB
10	Nordeste	Bahia-Ceará	Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira	UNILAB
11	Nordeste	Ceará	Universidade Federal do Cariri	UFCA
12	Nordeste	Ceará	Universidade Federal do Ceará	UFC
13	Nordeste	Alagoas	Universidade Federal de Alagoas	UFAL
14	Nordeste	Paraíba	Universidade Federal de Campina Grande	UFCG
15	Nordeste	Paraíba	Universidade Federal da Paraíba	UFPB
16	Nordeste	Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE
17	Nordeste	Pernambuco	Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRPE
18	Nordeste	Pernambuco-Bahia-Piauí	Universidade Federal do Vale do São Francisco	UNIVASF
19	Nordeste	Sergipe	Universidade Federal de Sergipe	UFS
20	Nordeste	Maranhão	Universidade Federal do Maranhão	UFMA
21	Nordeste	Piauí	Universidade Federal do Piauí	UFPI
22	Nordeste	Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN
23	Nordeste	Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Semiárido	UFERSA
24	Norte	Rondônia	Universidade Federal de Rondônia	UNIR
25	Norte	Roraima	Universidade Federal de Roraima	UFRR
26	Norte	Acre	Universidade Federal do Acre	UFAC
27	Norte	Amapá	Universidade Federal do Amapá	UNIFAP
28	Norte	Amazonas	Universidade Federal do Amazonas	UFAM
29	Norte	Pará	Universidade Federal do Oeste do Pará	UFOPA
30	Norte	Pará	Universidade Federal do Pará	UFPA
31	Norte	Pará	Universidade Federal Rural da Amazônia	UFRA
32	Norte	Pará	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	UNIFESSPA
33	Norte	Tocantins	Universidade Federal do Tocantins	UFT
34	Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Alfenas	UNIFAL-MG
35	Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Itajubá	UNIFEI
36	Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF
37	Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Lavras	UFLA
38	Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG
39	Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP

40	Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Viçosa	UFV
41	Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de São João del-Rei	UFSJ
42	Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Uberlândia	UFU
43	Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM
44	Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM
45	Sudeste	São Paulo	Universidade Federal de São Paulo	UNIFESP
46	Sudeste	São Paulo	Universidade Federal do ABC	UFABC
47	Sudeste	São Paulo	Universidade Federal de São Carlos	UFSCar
48	Sudeste	Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES
49	Sudeste	Rio de Janeiro	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO
50	Sudeste	Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ
51	Sudeste	Rio de Janeiro	Universidade Federal Fluminense	UFF
52	Sudeste	Rio de Janeiro	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ
53	Sul	Santa Catarina-Paraná-Rio Grande do Sul	Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS
54	Sul	Paraná	Universidade Federal da Integração Latino-Americana	UNILA
55	Sul	Paraná	Universidade Federal do Paraná	UFPR
56	Sul	Paraná	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	UTFPR
57	Sul	Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	UFCSPA
58	Sul	Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Pelotas	UFPeI
59	Sul	Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM
60	Sul	Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA
61	Sul	Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande	FURG
62	Sul	Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS
63	Sul	Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC

Fonte: elaborado pelo autor.

5.3. Fontes de Dados

Toda pesquisa requer o levantamento de dados de fontes diversas (MARCONI; LAKATOS, 2012a). Neste estudo foram usadas fontes de dados coletados por outras pessoas, incluindo procedimentos de pesquisa *documental* (fontes primárias) e de pesquisa *bibliográfica* (fontes secundárias).

No caso das fontes primárias, como exemplo há textos de políticas linguísticas disponíveis nas páginas de universidades federais brasileiras, além de respostas aos

questionários (cujos modelos constam como apêndice desta tese) e observações feitas pelo autor desta pesquisa. No caso de fontes secundárias, foram consultados livros e periódicos (entre outras publicações impressas ou eletrônicas) que tratavam da temática de internacionalização, multilinguismo e políticas linguísticas, por exemplo. Assim, o pesquisador teve “contato direto com [...] aquilo que foi escrito sobre determinado assunto”, sendo que a pesquisa bibliográfica pode ser considerada como “o primeiro passo de toda a pesquisa científica” (MARCONI; LAKATOS, 2012a, p.44).

Com relação à pesquisa *documental*, foram usados documentos escritos contemporâneos primários, compilados pelo autor, tais como documentos administrativos, mais especificamente, políticas linguísticas institucionais (MARCONI; LAKATOS, 2012b). Esse tipo de texto “visa à imagem da organização quando dirigida [...] ao público em geral”, sendo necessário considerar o “momento político, interno e externo, em que os documentos foram elaborados” (MARCONI; LAKATOS, 2012b, p.55).

Quanto à pesquisa *bibliográfica*, foram consultados livros, periódicos, artigos, monografias, dissertações e teses, de forma a colocar o pesquisador em contato com o material produzido a respeito do tema de pesquisa. Quanto às fontes, optou-se por publicações cujos tipos já foram descritos aqui.

No caso desta pesquisa, destacamos 3 fontes principais de dados: a) textos de PL de universidades federais (33 textos encontrados) – tal como apresentado no Anexo 1 desta pesquisa [TPL]; b) respostas a um questionário inicial (25 participantes) – tal como indicado no Apêndice 3 desta pesquisa [RQI]; c) respostas a um questionário expandido (8 participantes) – tal como indicado no Apêndice 4 desta pesquisa [RQE].

5.4. Métodos Mistos

Nota-se que “os métodos mistos são outro passo adiante utilizando os pontos fortes das pesquisas qualitativa e quantitativa” (CRESWELL, 2010, p.238). Além disso, os problemas enfrentados pelos pesquisadores de ciências sociais são complexos,

fazendo com que o uso de apenas uma abordagem (qualitativa ou quantitativa) seja insuficiente para lidar com essa complexidade (CRESWELL, 2010).

O uso combinado dessas abordagens (qualitativa e quantitativa) pode trazer maior compreensão dos problemas de pesquisa. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2012b) indicam que nas pesquisas não se utiliza apenas um método ou técnica, havendo combinações, de acordo com o desafio apresentado pelo problema de pesquisa.

Considerando a abordagem de métodos mistos como uma combinação das abordagens qualitativa e quantitativa, destaca-se que essa abordagem é “mais do que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados” [qualitativos e quantitativos], de maneira que a força de um estudo por essa abordagem seja “maior do que a pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada” (CRESWELL, 2010, p.27).

5.5. Procedimentos de Métodos Mistos

Aqui optou-se por usar procedimentos de métodos mistos *transformativos*, em que se utiliza um enfoque teórico, numa pesquisa que contém dados qualitativos e quantitativos, numa abordagem sequencial ou concomitante, em que as fases da pesquisa podem acontecer sucessivamente ou ao mesmo tempo.

No que diz respeito ao planejamento dos procedimentos de métodos mistos, há aspectos relevantes a considerar:

- a) Distribuição do tempo;
- b) Atribuição de peso;
- c) Combinação;
- d) Teorização.

Em relação à *distribuição de tempo*, inicialmente optou-se por uma coleta de dados em fases (sequencialmente). Assim, os dados quantitativos foram coletados primeiro, com a intenção de explorar o tópico, para depois expandir o entendimento com uma segunda fase, com a coleta de dados qualitativos.

Quanto à *atribuição de peso*, ou prioridade atribuída à abordagem qualitativa ou quantitativa, buscou-se equilibrar essas abordagens. Foi usada uma abordagem indutiva, de forma a gerar temas recorrentes, inicialmente a partir de uma abordagem quantitativa.

Em relação à *combinação* de dados, foram combinados os dados na fase de coleta, análise e interpretação dos dados. No que diz respeito à *teorização*, adotou-se uma teoria “guarda-chuva” para guiar a pesquisa, relacionada à *metodologia do desenvolvimento*. Em se tratando de uma pesquisa de métodos mistos, a teoria funciona como uma “lente orientadora” para determinar os tipos de questões formuladas, os participantes do estudo, a forma de coleta de dados e as implicações que podem ser extraídas do estudo (CRESWELL, 2010, p.244).

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, para dados qualitativos, usou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, por meio de revisão de literatura e consulta às políticas linguísticas de instituições federais de ensino superior brasileiras. A partir dos dados obtidos nessa fase, foi elaborado um instrumento para levantamento de dados quantitativos – um questionário. Esse instrumento foi validado com a participação de professores que integravam o programa Idiomas sem Fronteiras, os quais indicaram os ajustes necessários. Depois, os dados quantitativos foram combinados de forma a elaborar um modelo, para lidar com o problema de pesquisa, no caso, uma proposta de política linguística para internacionalização nas universidades federais brasileiras.

5.6. **Análise dos Dados**

Em relação à análise dos dados, usou-se a *transformação de dados*, de forma que dados qualitativos pudessem ser quantificados, assim como dados quantitativos pudessem ser qualificados, para permitir outras análises. Esse processo “envolve criar códigos e temas qualitativamente, e depois contar o número de vezes que eles ocorrem nos dados do texto” (CRESWELL, 2010, p. 257). Nesta pesquisa, consultou-se a bibliografia e dados primários sobre políticas linguísticas institucionais, a fim de criar códigos, temas e categorias a partir deles, contando a quantidade de vezes que determinados itens se repetem nos dados/análises, identificando assim temas recorrentes.

De maneira a auxiliar a análise dos dados coletados nesta pesquisa, foi escolhida a plataforma *Sketch Engine* (SE)⁹³, principalmente para contagem de frequência de palavras e expressões, e outras funcionalidades (por exemplo: *collocations*; exemplos de uso numa frase; e categorização de aspectos morfológicos e gramaticais). A plataforma SE tem diversas funcionalidades, tais como descritas no **Quadro 8**:

Quadro 8. Descrição de como a *Sketch Engine* pode ser usada com palavras, frases e textos

Palavra	Frase	Texto
Encontrar combinações típicas e expressões formulaicas (<i>collocations</i>)	Encontrar combinações típicas	Gerar uma lista de palavras, com as mais frequentes (ou com todas as palavras)
Encontrar sinônimos	Encontrar exemplos em contexto	Extrair palavras-chave e expressões-chave
Comparar com outra palavra	Verificar traduções	Gerar uma terminologia bilíngue
Encontrar exemplos no uso [da palavra]	x-x-x	Gerar uma lista com as expressões mais frequentes (ou com todas as expressões) que tenham múltiplas palavras
Verificar traduções	x-x-x	Identificar neologismos
x-x-x	x-x-x	Identificar o texto com “etiquetas” relacionadas às funções das palavras, levando em conta aspectos gramaticais e morfológicos

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de informações da página da *Sketch Engine*.

Cabe destacar que a ferramenta SE utiliza procedimentos desenvolvidos pela Linguística de Corpus, uma área da Linguística que trata da coleta e análise de corpus, ou seja, um conjunto de dados linguísticos coletados, seguindo determinados procedimentos, para serem objetos de pesquisa linguística. Alguns autores que tratam dessa temática são: Biber, Conrad e Reppen (1998); McEnery e Hardie (2011); Kennedy (2014).

Diante da metodologia proposta aqui, foram analisadas as respostas aos questionários iniciais enviados às universidades federais, de maneira a identificar

⁹³ Cabe destacar que essa plataforma possibilita uma análise mais quantitativa dos textos de PL e menos uma análise dos discursos que circulam nesses textos. Ainda assim, dada a extensão dos textos obtidos nesta pesquisa, essa ferramenta auxiliou na construção e desenvolvimento da percepção desses discursos e na conexão entre temas que aparecem nos textos de PL e tópicos/teorias discutidas aqui nesta pesquisa.

quais delas já tinham suas políticas linguísticas. A partir disso, foram analisadas as políticas existentes, para identificar itens relevantes e itens faltantes, para criar uma proposta de política linguística. A análise dos 33 textos de PL encontrados e das 25 respostas ao questionário inicial foi complementada com dados obtidos em um questionário expandido, no qual participaram 8 respondentes.

Cabe destacar que, com o objetivo de montar uma lista de endereços de e-mail, para os quais o questionário inicial seria enviado, os sites das universidades federais brasileiras foram consultados, em especial as páginas dos departamentos de línguas/letras e dos setores de relações internacionais. No caso de universidades que não possuíam o curso de Letras, foi enviada mensagem para o endereço disponível na página “fale conosco” (ou equivalente), de forma que um representante da universidade indicasse para qual setor deveria ser encaminhado o convite para esse questionário inicial. Também foi solicitado a membros do então fórum eletrônico do programa IsF que enviassem o convite desta pesquisa a seus pares, de forma a ampliar a possibilidade de participação no questionário

Tendo em vista o questionário inicial, foram selecionados participantes para um questionário expandido, considerando sua atuação na elaboração de políticas linguísticas e de internacionalização. Com os dados obtidos nesses dois instrumentos (questionário inicial e expandido) e nos textos de PL encontrados, foi criada a proposta de política linguística.

5.7. Percurso da Pesquisa

Esta pesquisa seguiu o seguinte percurso:

- a) Pesquisa bibliográfica e documental, para levantar dados pertinentes ao tema de pesquisa;
- b) Acesso aos sites das universidades federais para identificar a presença (ou não) de textos de políticas linguísticas; coleta de contatos de e-mail de departamentos de línguas e letras e/ou de relações internacionais, nos sites das universidades, para posterior envio dos questionários;

- c) Coleta de textos de PL junto a representantes do programa IsF (nos casos em que as PL não foram localizadas nos sites das universidades), por meio de fórum eletrônico e e-mail;
- d) Processamento, análise e discussão dos textos de PL encontrados;
- e) Envio de questionário inicial aos endereços de e-mail coletados nos sites das universidades;
- f) Envio de questionário expandido aos participantes do questionário inicial;
- g) Processamento, análise e discussão dos dados colhidos pelos questionários (inicial e expandido);
- h) Elaboração da proposta de PL, com base na análise e discussão dos dados coletados nesta pesquisa – construindo a proposta com o apoio dos conceitos citados na seção de referencial teórico e revisão de literatura.

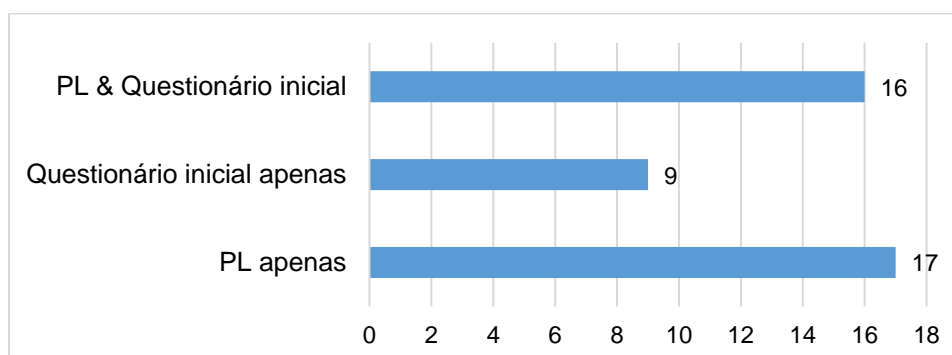
A seguir, são apresentados os resultados e a discussão dos dados desta pesquisa, considerando o objetivo geral de apresentar uma proposta de política linguística institucional, para as universidades federais brasileiras comprometidas com a internacionalização, desde uma perspectiva multilíngue.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, retomamos aqui algumas informações sobre os dados coletados. A fim de alcançar seus objetivos geral e específico, este estudo adotou um método misto analisando dados provenientes de três fontes: a) textos das políticas linguísticas (PL) de universidades federais⁹⁴ (33 textos encontrados); b) respostas a um questionário inicial enviado a membros de universidades federais, via correio eletrônico (25 respondentes); c) respostas a um questionário expandido, enviado a membros de universidades federais que participaram do questionário inicial, via correio eletrônico (8 respondentes).

Ao todo, foram obtidos dados de 42 universidades, quanto a textos de PL e respostas ao questionário inicial. De algumas delas foi possível obter o texto de PL [TPL] apenas (17 universidades); de outras foi possível obter respostas ao questionário inicial [RQI] apenas (9 universidades); de outras foi possível obter tanto o texto de PL quanto as respostas ao questionário inicial [TPL+RQI] (16 universidades). Quanto ao questionário expandido [RQE], houve 8 respostas, com participação de 6 universidades identificadas, sendo que houve participação de 2 respondentes de uma mesma universidade; e em 1 das respostas não foi possível identificar a universidade do respondente. A **Figura 1** abaixo apresenta uma distribuição na contribuição das instituições para os dados desta pesquisa.

Figura 1. Quantidade de instituições em relação à contribuição com fontes de dados para esta pesquisa.

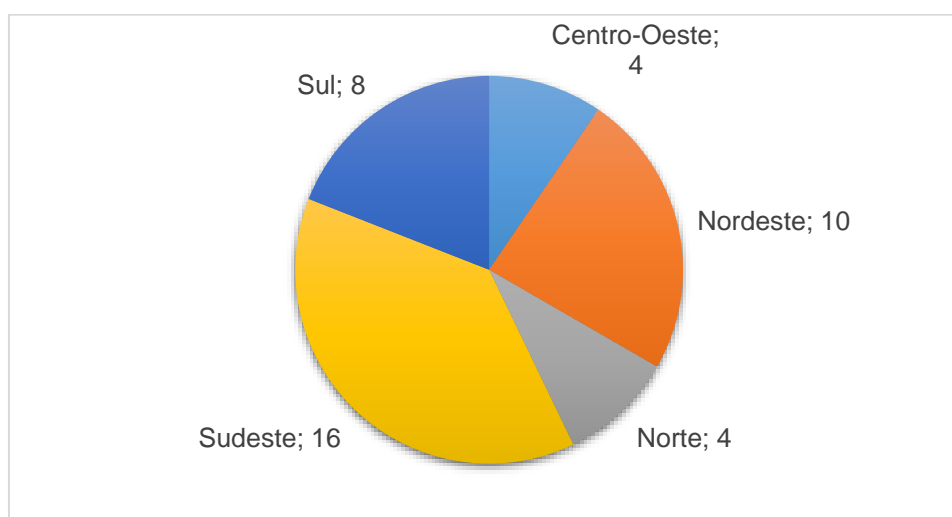


⁹⁴ Os textos de PL encontrados nesta pesquisa foram obtidos a partir do acesso ao fórum eletrônico do programa “Idiomas sem Fronteiras” (IsF) na internet e sites das universidades. Esse fórum na internet acolhe participantes de todas as universidades federais brasileiras que são membros do IsF e é um espaço no qual podem compartilhar informações e arquivos. Também foi solicitado aos respondentes do questionário (via correio eletrônico) que enviassem textos de PL, caso os tivessem.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na **Figura 2** temos a distribuição das universidades participantes, por região. Observa-se uma predominância das universidades do Sudeste (16 instituições), representando 38% dos participantes da pesquisa. As regiões Norte e Centro-Oeste foram as que tiveram menor participação na pesquisa, com 4 instituições cada.

Figura 2. Distribuição, por região, das universidades participantes da pesquisa, em quantidade de instituições



Fonte: Elaborada pelo autor.

O **Quadro 9** apresenta um resumo das informações das universidades participantes, incluindo região onde está localizada a universidade, sigla, unidade da federação (UF) onde está situada, o campus principal da universidade, se foi encontrado o texto da política linguística (PL) e se respondeu ao questionário inicial. Todavia, há que se considerar que a distribuição de universidades federais, por região do Brasil, estava assim colocada, na ocasião da realização desta pesquisa: Norte (15,87 %); Nordeste (28,57 %); Centro-Oeste (7,93 %); Sudeste (30,15 %); e Sul (17,46 %).

Quadro 9. Resumo com informações das universidades participantes da pesquisa

no.	Região	Sigla	UF	Campus Principal	Texto PL	Resposta Questionário Inicial
1	Centro-Oeste	UFMS	MS	Campo Grande	Sim	Sim
2	Centro-Oeste	UFMT	MT	Cuiabá	Sim	Não
3	Centro-Oeste	UnB	DF	Brasília	Sim	Sim
4	Centro-Oeste	UFG	GO	Goiânia	Não	Sim
5	Nordeste	UFBA	BA	Salvador	Sim	Não
6	Nordeste	UFC	CE	Fortaleza	Sim	Não
7	Nordeste	UFCA	CE	Juazeiro do Norte (Cariri)	Sim	Sim
8	Nordeste	UFMA	MA	São Luís	Sim	Não
9	Nordeste	UFPI	PI	Teresina	Sim	Não
10	Nordeste	UFRB	BA	Cruz das Almas (Recôncavo da Bahia)	Sim	Não
11	Nordeste	UFRN	RN	Natal	Sim	Sim
12	Nordeste	UFRPE	PE	Recife (Rural de Pernambuco)	Sim	Não
13	Nordeste	UFS	SE	Aracaju	Sim	Não
14	Nordeste	UFAL	AL	Maceió	Não	Sim
15	Norte	UFRA	PA	Belém (Rural da Amazônia)	Sim	Não
16	Norte	UFT	TO	Palmas	Sim	Não
17	Norte	UFPA	PA	Belém	Não	Sim
18	Norte	UNIFESSPA	PA	Marabá (Sul e Sudeste do Pará)	Não	Sim
19	Sudeste	UFES	ES	Vitória	Sim	Sim
20	Sudeste	UFF	RJ	Niterói	Sim	Sim
21	Sudeste	UFJF	MG	Juiz de Fora	Sim	Não
22	Sudeste	UFLA	MG	Lavras	Sim	Não
23	Sudeste	UFMG	MG	Belo Horizonte	Sim	Sim
24	Sudeste	UFOP	MG	Ouro Preto	Sim	Sim
25	Sudeste	UFRJ	RJ	Rio de Janeiro	Sim	Sim

26	Sudeste	UFSCar	SP	São Carlos	Sim	Não
27	Sudeste	UFSJ	MG	São João del Rei	Sim	Não
28	Sudeste	UFTM	MG	Uberaba (Triângulo Mineiro)	Sim	Sim
29	Sudeste	UNIFAL	MG	Alfenas	Sim	Sim
30	Sudeste	UNIFEI	MG	Itajubá	Sim	Não
31	Sudeste	UNIRIO	RJ	Rio de Janeiro	Sim	Não
32	Sudeste	UFRRJ	RJ	Seropédica (Rural do Rio de Janeiro)	Não	Sim
33	Sudeste	UFV	MG	Viçosa	Não	Sim
34	Sudeste	UVFJM	MG	Diamantina (Vales do Jequitinhonha e Mucuri)	Não	Sim
35	Sul	FURG	RS	Rio Grande	Sim	Sim
36	Sul	UFFS	SC	Chapecó (Fronteira Sul)	Sim	Não
37	Sul	UFSC	SC	Florianópolis	Sim	Sim
38	Sul	UFSM	RS	Santa Maria	Sim	Sim
39	Sul	UNILA	PR	Foz do Iguaçu (Integração Latino-Americana)	Sim	Sim
40	Sul	UNIPAMPA	RS	Bagé (Pampa)	Sim	Sim
41	Sul	UFRGS	RS	Porto Alegre	Não	Sim
42	Sul	UTFPR	PR	Curitiba	Não	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor.

6.1. Análise dos Textos de Políticas Linguísticas

Os textos de políticas linguísticas (PL) foram abordados levando em conta seis aspectos de análise de conteúdo apontados por Moraes (1999), quais sejam: a) quem fala; b) para dizer o quê; c) a quem; d) de que modo; e) com que finalidade; f) com que resultados.

Em relação a “quem fala” (a), de maneira geral, os textos encontrados indicam que foram elaborados por membros de universidades federais brasileiras, sendo que a maioria deles foi assinada pela autoridade máxima da instituição (que geralmente preside os órgãos colegiados superiores nas universidades), na figura do(a) reitor(a) ou seu representante, ou por membros dos setores de relações internacionais, como é o caso da UFJF. Alguns deles apontam para um conjunto de pessoas que atuou na elaboração do documento, como é o caso da UFOP, UFSC, UFSCar e UnB.

No aspecto “para dizer o quê” (b), nota-se que os textos foram elaborados para institucionalizar as políticas linguísticas das universidades (muitas delas já aprovadas em órgãos colegiados), incluindo informações como o embasamento legal/jurídico e a justificativa para elaboração das políticas, motivações para a elaboração do texto de PL, os idiomas contemplados na PL, os agentes e setores participantes das PL, os programas de ensino/aprendizado de idiomas associados às PL, as parcerias para implementação das PL, o papel dos idiomas nas universidades e na internacionalização, entre outras informações.

No aspecto “a quem” (c) observa-se que as políticas analisadas se destinam a um público diverso: desde a comunidade interna das universidades (estudantes, professores e técnicos administrativos) até a comunidade externa (sociedade do entorno das instituições [no caso de cursos de idiomas oferecidos pelas universidades como ações de extensão], parceiros internacionais e organismos governamentais, como o Ministério da Educação). Assim, a PL apresenta-se como um documento público em que diversos agentes (*stakeholders*) podem consultar quais são os valores, objetivos, motivações, planos, atividades, parcerias e prioridades das universidades no que diz respeito ao ensino, aprendizado e uso de idiomas – neste caso, no ensino superior.

Em relação a “de que modo” (d), nota-se que os textos de PL estão materializados na forma de documentos institucionais (predominantemente no formato de resolução, emitida por órgão colegiado) com extensão variada de palavras (conforme se pode ver mais adiante nesta seção), sendo que alguns deles estão integrados/inseridos em planos de internacionalização das universidades (documentos mais amplos), como é o caso da UNIFAL, UFMS, UFOP, UFC, UFSC, UFF e UnB.

No aspecto “com que finalidade” (e), nota-se que as PL das universidades visam materializar e institucionalizar, na forma de texto, crenças e práticas a respeito das línguas, tornando-as públicas e oficiais. A menção do programa “Idiomas sem Fronteiras” [IsF] (71 menções) sugere que uma das finalidades da elaboração dos textos de PL foi atender a um dos requisitos desse programa conforme se pode ver no edital de credenciamento⁹⁵ de 2017 (tal como discutido por GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019). A menção ao programa “Ciência sem Fronteiras” [CsF] (12 menções) sugere que esse programa também teve relevância na elaboração das PL e no processo de internacionalização das universidades pesquisadas, tal como apontado como Finardi e Archanjo (2018).

Em relação a “com que resultados” (f), talvez ainda não seja possível medir a extensão do impacto da publicação das PL, tendo em vista que os documentos encontrados nesta pesquisa são relativamente recentes. Talvez um dos resultados que possa ser percebido é a mobilização de diferentes agentes do contexto universitário, na etapa de formulação das PL, como membros da administração central (reitorias, pró-reitorias, setores de relações internacionais, órgãos colegiados, diretorias e similares), além de departamentos de letras e línguas. Também é possível observar que as PL tiveram um forte efeito aglutinador (de diversos agentes) e articulador com as políticas de internacionalização, tal como indicado por Finardi, Guimarães e Mendes (2019), Guimarães, Finardi e Casotti (2019), e Guimarães e Finardi (2019).

⁹⁵ Mais informações em: http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital_29_2017.pdf

Conforme explicado na seção de metodologia, optou-se por usar algumas das funcionalidades da plataforma Sketch Engine para lidar com os textos das políticas linguísticas (PL) encontradas. Para tanto, os textos das PL foram carregados (*upload*) no sistema da *Sketch Engine*, de forma a criar um *corpus*, o qual estava composto de cerca de 91 mil palavras, provenientes de 33 textos, em português brasileiro. Cabe destacar que em todas as análises deste capítulo (em especial na análise de palavras individuais; excetuando-se a análise de expressões) foram excluídos elementos como: artigos, numerais, preposições, conectivos, conjunções, preposições – e elementos que não fossem relevantes para a análise aqui desenvolvida.

A **Tabela 1** contém um resumo das informações obtidas a partir dos textos de políticas linguísticas (PL) das universidades federais encontrados nesta pesquisa. Foram analisados: a quantidade de páginas de cada documento; se o texto da PL estava integrado a um Plano de Internacionalização; a quantidade total de palavras de cada documento; o percentual de texto relativo a PL no texto geral do documento; a data de assinatura do documento.

Tabela 1. Informações sobre a estrutura dos textos de PL encontrados

no.	Universidade	Páginas	Texto da PL integrado com Plano de Internacionalização	Quantidade total de palavras no texto	Quantidade de palavras na PL apenas	Percentual de Texto da PL no texto geral	Data do Documento
1	UFRJ	1	Não	99	99	100%	16/08/2018
2	UFPI	2	Não	610	610	100%	21/05/2018
3	UFMG	3	Não	742	742	100%	22/05/2018
4	UFS	2	Não	771	771	100%	16/08/2018
5	UFES	3	Não	776	776	100%	08/08/2018
6	UFRPE	3	Não	832	832	100%	28/08/2018
7	UFBA	3	Não	973	973	100%	28/08/2018
8	FURG	4	Não	1.108	1.108	100%	25/05/2018
9	UFSJ	3	Não	1.129	1.129	100%	14/05/2018
10	UFCA	6	Não	1.163	1.163	100%	29/08/2018
11	UNIPAMPA	5	Não	1.367	1.367	100%	30/08/2018
12	UFMT	4	Não	1.496	1.496	100%	18/04/2018
13	UFT	6	Não	1.576	1.576	100%	30/08/2018
14	UNIFEI	7	Não	1.605	1.605	100%	23/04/2018
15	UNIRIO	10	Não	1.745	1.745	100%	26/04/2018
16	UFTM	8	Não	1.760	1.760	100%	03/05/2018
17	UFSCar	7	Não	1.846	1.846	100%	24/09/2018
18	UFFS	8	Não	1.856	1.856	100%	14/08/2018

19	UNILA	4	Não	1.950	1.950	100%	07/06/2018
20	UFRN	6	Não	2.044	2.044	100%	04/04/2017
21	UFMA	9	Não	2.061	2.061	100%	17/01/2017
22	UFSM	6	Não	2.120	2.120	100%	24/08/2018
23	UFLA	7	Não	2.441	2.441	100%	04/07/2018
24	UFRB	13	Não	2.789	2.789	100%	30/01/2018
25	UFJF	12	Não	3.166	3.166	100%	Não consta
26	UFRA	14	Não	3.389	3.389	100%	28/08/2018
27	UNIFAL	13	Sim	3.618	354	9,78%	26/03/2018
28	UFMS	13	Sim	4.371	743	17%	30/08/2018
29	UFOP	17	Sim	4.403	1.194	27,11%	Não consta
30	UFC	18	Sim	6.452	123	1,90%	11/09/2017
31	UFSC	26	Sim	8.079	313	3,87%	Abril/2018
32	UFF	36	Sim	11.736	1.574	13,41%	21/02/2018
33	UnB	41	Sim	15.021	324	2,15%	Mai/18

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tendo em vista a quantidade de palavras em cada texto de PL, nota-se que a PL com menor quantidade de palavras foi da UFRJ (99 palavras), considerando que era um documento provisório indicando sobre a posterior formulação de um texto de PL definitivo, pois a PL estava em fase de discussão, apreciação e deliberação pelo Conselho Universitário daquela universidade. O texto com maior quantidade de palavras foi da UnB (15.021 palavras) tendo em vista que o texto de PL estava integrado ao plano de internacionalização daquela universidade. Se forem considerados os textos que continham PL apenas (não integrada a plano de internacionalização), o texto com maior quantidade de palavras foi da UFRA (3.389 palavras).

Se for considerada a quantidade média de palavras em *todos os textos* de PL (incluindo aqueles integrados a planos de internacionalização), a média foi de 2.881 palavras. Se for considerada a quantidade média de palavras dos textos que continham *PL apenas*, esse número ficou em 1.592 palavras. Se for considerada a média de palavras apenas das *seções sobre PL em textos integrados* a planos de internacionalização, esse número cai para 660 palavras.

Como havia casos em que o texto de PL estava integrado ao Plano de Internacionalização da Universidade (UNIFAL, UFMS, UFOP, UFC, UFSC, UFF e

UnB), foi necessário destacar quantas palavras do texto geral (plano de internacionalização combinado com política linguística) estavam relacionadas especificamente com a questão de políticas linguísticas. Dessas universidades em que o texto de PL estava integrado ao plano de internacionalização, aquele que teve maior percentual de PL no texto geral foi a UFOP (27,11%), enquanto que a universidade que teve menor percentual foi a UFC (1,90%).

Considerando a data de criação dos documentos encontrados nesta pesquisa, nota-se que todos eles foram criados entre 2017 e 2018, coincidindo com a época em que foi necessário o credenciamento de universidades junto ao programa “Idiomas sem Fronteiras” [IsF], para recebimento de recursos para o ensino de idiomas e para ações de internacionalização. Dessa forma, e conforme sugerido anteriormente por Guimarães, Finardi e Casotti (2019), nota-se que o programa IsF assumiu um caráter indutor na formulação das PL. Em textos de duas universidades (UFJF e UFOP) não foi possível identificar a data de elaboração do documento. Em outras duas universidades (UFSC e UnB) a data do documento não aparece completa, com indicação apenas do mês e ano do documento.

A contagem das 30 palavras mais frequentes nesse *corpus* de textos de PL está indicada na **Tabela 2** abaixo.

Tabela 2. As 30 palavras mais frequentes no *corpus* de PL analisado

Ordem	Palavra	Ordem	Palavra
1 ^a	Internacionalização	16 ^a	Estrangeiras
2 ^a	Línguas	17 ^a	Federal
3 ^a	Ensino	18 ^a	Estudantes
4 ^a	Internacionais	19 ^a	Docentes
5 ^a	Universidade	20 ^a	Alunos
6 ^a	Ações	21 ^a	Comunidade
7 ^a	Política	22 ^a	Acadêmica
8 ^a	Pesquisa	23 ^a	Atividades
9 ^a	Linguística	24 ^a	Mobilidade
10 ^a	Pós-graduação	25 ^a	Projetos
11 ^a	Cursos	26 ^a	Desenvolvimento
12 ^a	Programas	27 ^a	Formação
13 ^a	Idiomas	28 ^a	Cooperação
14 ^a	Graduação	29 ^a	Servidores
15 ^a	Extensão	30 ^a	Instituições

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados processados pela *Sketch Engine*.

A partir dessas 30 palavras, optou-se por agrupá-las em 7 temas:

- 1) Missões das universidades – ensino [3ª], pesquisa [8ª], extensão [15ª];
- 2) Agentes envolvidos – estudantes [18ª], docentes [19ª], alunos [20ª], comunidade [21ª], servidores [29ª];
- 3) Aspectos relacionados a ensino – pós-graduação [10ª], graduação [14ª], formação [27ª];
- 4) Aspectos relacionados à linguagem – línguas [2ª], política [7ª], linguística [9ª], idiomas [13ª], estrangeiras [16ª];
- 5) Aspectos organizacionais – universidade [5ª], cursos [11ª], programas [12ª], federal [17ª], acadêmica [22ª], instituições [30ª];
- 6) Aspectos relacionados a atividades – ações [6ª], atividades [23ª], mobilidade [24ª];
- 7) Aspectos relacionados a interações interinstitucionais – internacionalização [1ª], internacionais [4ª], projetos [25ª], desenvolvimento [26ª], cooperação [28ª];

Em relação ao tema (1) “missões das universidades”, nota-se uma “preocupação” de elaboradores dos textos de PL em integrar a questão das políticas linguísticas com as três atividades principais desenvolvidas nas universidades (ensino, pesquisa e extensão), com ênfase na questão do ensino [3ª] e pesquisa [8ª], que figuram entre as 10 palavras mais frequentes no *corpus* analisado.

Em relação ao tema (2) “agentes envolvidos”, nota-se a importância dos agentes na comunidade universitária, com maior ênfase nos estudantes [18ª] (que geralmente compõem a maior parte da comunidade universitária) e menor ênfase nos servidores [29ª]. Cabe destacar que (em geral) os servidores não representam um quantitativo tão grande quanto o de estudantes nas universidades, mas eles têm um papel determinante no bom andamento das atividades acadêmicas, como em procedimentos de matrícula, acolhimento inicial de estrangeiros e acompanhamento acadêmico, sendo importante o desenvolvimento de habilidades linguísticas desse público, em especial em atividades relacionadas com a internacionalização.

No que diz respeito ao tema (3) “aspectos relacionados ao ensino”, os textos de PL parecem favorecer o nível de pós-graduação [10ª], quando comparado com o nível de

graduação [14^a], talvez porque esses textos de PL foram elaborados após o término do programa CsF e início do programa PrInt. Isso está em consonância com as tendências de internacionalização descritas por Ramos (2018), nas quais se privilegia a pesquisa em parceria com instituições estrangeiras (em nível de pós-graduação), usando línguas adicionais nessa interação – tendências essas também descritas por Finardi e Archanjo (2018) e Finardi, Guimarães e Mendes (2019). Em relação à importância dos idiomas no desenvolvimento linguístico da comunidade universitária, nota-se que as PL podem apoiar a formação [27^a] da comunidade universitária, em especial nas habilidades relacionadas à linguagem.

Em relação ao tema (4) “aspectos relacionados à linguagem”, os textos de PL obviamente abordam temas relacionados às línguas propriamente ditas, com destaque para algumas delas, como se pode ver mais adiante nesta seção, identificando-as como estrangeiras [16^a], com exceção do português (quando na função de primeira língua – L1), LIBRAS e Braille⁹⁶.

No que diz respeito ao tema (5) “aspectos organizacionais”, nota-se que a questão das políticas linguísticas atua em (e depende de) variados níveis da universidade [5^a] e da vida acadêmica [22^a], como se pode ver em termos como cursos [11^a] e programas [12^a]. O termo federal [17^a] indica o contexto de produção desses textos de PL, as universidades federais.

Quanto ao tema (6) “aspectos relacionados a atividades”, os termos ações [6^a], atividades [23^a] e mobilidade [24^a] sugerem uma visão de internacionalização nas PL baseada em atividades, tal como descrito por De Wit (2011) e Knight (2011), na qual a internacionalização é vista como um fim em si mesmo e não como um processo para se atingir um determinado objetivo. Em relação ao tema (7) “aspectos relacionados a interações interinstitucionais”, nota-se que os textos de PL apontam para um papel relevante dos idiomas no estabelecimento de relações entre instituições, como se pode ver nos termos internacionalização [1^a], internacionais [4^a] e cooperação [28^a].

⁹⁶ Braille é um sistema de escrita tátil e não uma língua propriamente dita.

Destaca-se aqui o termo “internacionalização”, com 670 ocorrências, superando inclusive termos como “política” (523 ocorrências) e “política linguística” (325 ocorrências) sugerindo um impacto relevante deste conceito na elaboração dos textos de políticas linguísticas, em consonância com Finardi e Archanjo (2018), as quais explicam que programas de internacionalização financiados pelo governo brasileiro (como foi o caso do CsF e IsF) agiram como “catalisadores” de políticas linguísticas, para determinar o ensino, aprendizado e uso de idiomas no ensino superior brasileiro.

Ao analisar o processamento de palavras realizado pela plataforma SE, nota-se que algumas línguas são citadas nominalmente nos textos das PL encontradas, tal como indicado na **Tabela 3**, a seguir:

Tabela 3. Quantidade de ocorrência de nomes de línguas nas PL

Língua	Ocorrências
Português	136
Inglês	107
LIBRAS	68
Espanhol	42
Francês	25
Alemão	11
Italiano	9
Chinês	5
Russo	1

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados processados pela *Sketch Engine*.

Nota-se a prevalência da língua portuguesa nos textos das PL, com 136 ocorrências. Ao usar a ferramenta *concordance*, para verificar com quais outras palavras “português” se relaciona, nota-se que ela aparece mais em expressões como “português como língua estrangeira” (PLE), sugerindo um destaque para o ensino PLE nas políticas, como forma de preparar as instituições para acolher os acadêmicos estrangeiros. Outro motivo para explicar a repetição dessa palavra são as associações (manifestas nas PL) com a Constituição Brasileira de 1988, a qual indica o português como língua oficial do Brasil.

A alta ocorrência de “LIBRAS”, evidenciada pela ferramenta *concordance*, indica que esse termo está associado a temas como “diversidade linguística” e os direitos das pessoas surdas, inclusive destacando a necessidade de a comunidade acadêmica em geral ter acesso ao aprendizado de LIBRAS como componente dos currículos de

curso de graduação. Linguagens muitas vezes consideradas “minoritárias” são mencionadas, tais como LIBRAS (68 ocorrências, superando até mesmo o espanhol), línguas de imigração, e Braille (1 ocorrência) – ainda que Braille não seja propriamente uma língua e sim um sistema de escrita. A importância dessas linguagens “minoritárias” está alinhada aos estudos de Semechechem (2016) e Altenhofen (2013) em relação à necessidade do estabelecimento de políticas para amparar tais línguas.

A análise da língua inglesa pela ferramenta *concordance* mostra que sua frequência é bem superior às demais línguas estrangeiras mencionadas, superando a seguinte (espanhol) em mais de duas vezes – 107 ocorrências de inglês contra 42 de espanhol confirmando a hegemonia do inglês frente à demais línguas (por exemplo: PASSONI, 2019; FINARDI, 2018; JANSON, 2015; JENKINS, 2015; JENKINS, 2014; LJOSLAND, 2011), como discutido anteriormente nesta pesquisa – hegemonia essa sendo reforçada por meio de documentos institucionais, como é o caso das PL.

Em suma, os textos de PL encontrados aqui apresentam-se como documentos institucionais/oficiais para explicitar as crenças e práticas linguísticas das universidades pesquisadas aos seus atores/agentes internos e externos. São documentos de extensão variada, recentes (elaborados em 2017 e 2018), muitas vezes integrados a planos de internacionalização, tendo em vista que o processo de internacionalização das universidades brasileiras gerou desdobramentos em várias áreas, principalmente no campo de estudos da linguagem – em especial na área de línguas estrangeiras e políticas linguísticas.

Nesses textos de PL estão destacados aspectos legais, motivações, agentes, atividades, aspectos organizacionais e relações interinstitucionais (entre outros fatores) que acabam por moldar as políticas linguísticas de cada universidade. Nota-se uma ênfase (de certa forma, surpreendente) na língua portuguesa – em especial no caso do português como língua estrangeira (PLE) – seguida de uma grande ênfase na língua inglesa. Linguagens ditas “minoritárias” também se destacam nos textos, como é o caso de LIBRAS e Braille.

6.2. Análise das Respostas do Questionário Inicial

O questionário inicial contou com a participação de 33 respondentes de 25 instituições, sendo que em 7 universidades houve mais de 1 respondente por instituição, como foi o caso da FURG, UFMG, UFOP, UFSM, UnB, UNIFESSPA e UNILA. Assim, o questionário⁹⁷ foi enviado tanto para departamentos de letras/línguas (DLL) quanto para setores de relações internacionais, tendo em vista que nem todas as universidades possuem um DLL. Dados que possibilitassem identificar os participantes desta pesquisa foram removidos neste texto, para preservar seu anonimato.

A **pergunta 1** (nome) foi incluída para identificar possíveis repostas repetidas. A **pergunta 2** (e-mail) foi incluída para permitir um contato com os respondentes em fases da pesquisa posteriores ao questionário inicial.

Em relação à **pergunta 3** – universidade à qual o/a respondente está vinculado/a – a distribuição dos respondentes consta na **Tabela 4**, a seguir.

Tabela 4. Distribuição dos respondentes de acordo com sua universidade de vínculo

n°	Universidade	Quantidade de Respondentes
1	<i>FURG</i>	2
2	UFAL	1
3	UFCA	1
4	UFES	1
5	UFF	1
6	UFG	1
7	<i>UFMG</i>	3
8	UFMS	1
9	<i>UFOP</i>	2
10	UFPA	1
11	UFRGS	1
12	UFRJ	1
13	UFRN	1
14	UFRRJ	1
15	UFSC	1
16	<i>UFSM</i>	2
17	UFTM	1
18	UFV	1
19	UFVJM	1
20	<i>UnB</i>	2

⁹⁷ Participaram desta pesquisa principalmente professores de Letras e técnicos administrativos das universidades federais. Como possibilidade de pesquisas futuras, seria interessante investigar a opinião de formuladores de políticas que atuam em outras instâncias/órgãos governamentais.

21	UNIFAL	1
22	UNIFESSPA	2
23	UNILA	2
24	UNIPAMPA	1
25	UTFPR	1
Total		33

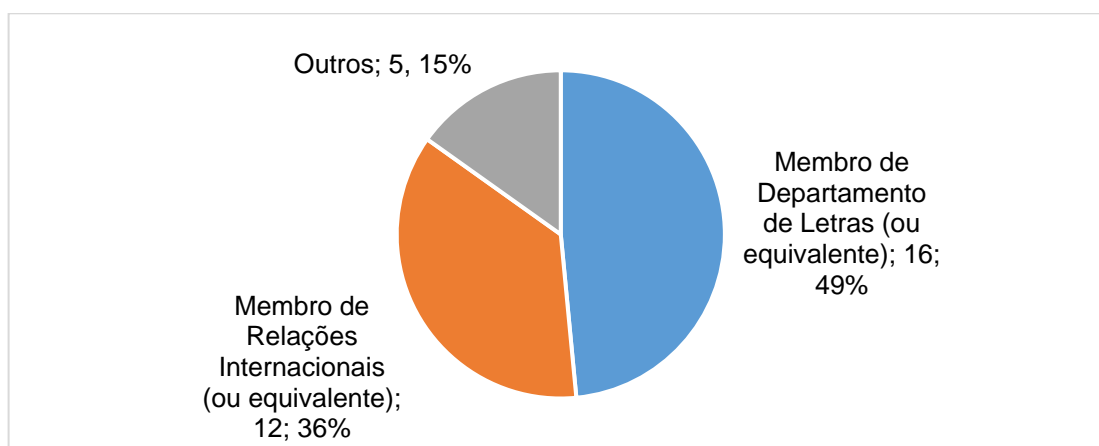
Fonte: Elaborada pelo autor.

Nota-se uma predominância de participantes de instituições da região sudeste (9 instituições) e sul (7 instituições), seguidas das regiões nordeste (4 instituições), centro-oeste (3 instituições) e norte (2 instituições). Essa distribuição estaria alinhada com a distribuição geográfica de universidades pelo Brasil, onde existe concentração maior de instituições nas regiões sudeste e sul.

Para a maioria dos gráficos apresentados aqui estão indicados: a categoria de resposta; a quantidade de respostas da categoria; o percentual que uma determinada categoria de resposta representa diante do total de respostas, para determinada pergunta. Por exemplo, na Figura 3 (a seguir) a categoria “Outros” teve 5 respostas, representando 15% do total de respostas à Pergunta 4.

A **pergunta 4** – que questiona a categoria à qual o respondente pertence, na estrutura da universidade – tem a distribuição de suas respostas indicada na **Figura 3**, a seguir.

Figura 3. Distribuição dos respondentes, por categoria.

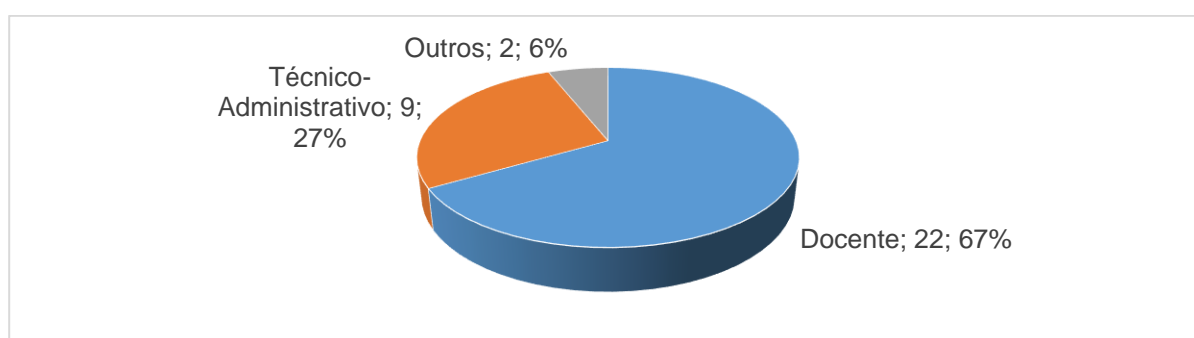


Fonte: Elaborada pelo autor.

Cabe destacar que essa pergunta admitia mais de uma resposta, ou seja, o respondente poderia pertencer a mais de uma categoria. A categoria “outros” incluiu, por exemplo, uma docente aposentada e uma coordenadora do programa IsF que (aparentemente) não se enquadrava nas outras categorias apresentadas. Nesta pergunta buscou-se identificar, dentre as universidades pesquisadas, os setores que mais tiveram participação nesta pesquisa – no caso, membros de departamento de Letras (ou equivalente), com 49% das respostas. Essa pergunta se enquadra na importância da participação de diferentes agentes em atividades de internacionalização e PL, alinhada com estudos desenvolvidos por Ricento (2000); Brown (2015); Johnson e Johnson (2015); e Fenton-Smith e Gurney (2016). A predominância de participantes advindos de departamentos de Letras pode indicar um engajamento de especialistas da área da linguagem em temas como PL e internacionalização.

Em relação à **pergunta 5** – o cargo ocupado pelo respondente – tem-se a seguinte distribuição dos respondentes na **Figura 4**.

Figura 4. Distribuição dos respondentes, por cargo ocupado.



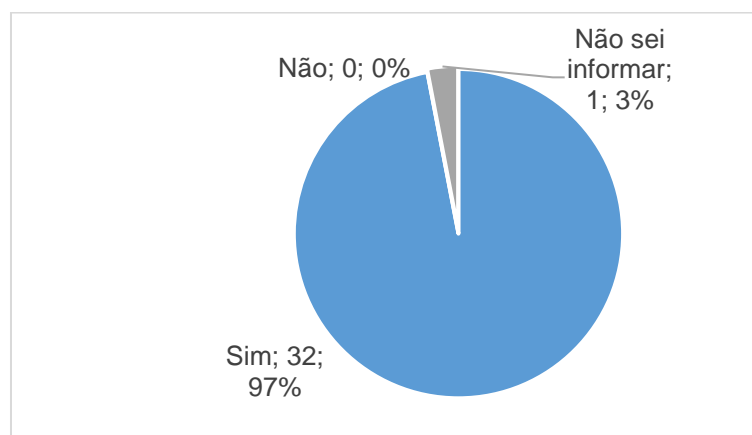
Fonte: Elaborada pelo autor.

A categoria “outros” incluiu, por exemplo, uma docente aposentada. Mais uma vez, essa pergunta se enquadra na importância da participação de diferentes agentes em ações de internacionalização e PL, tal como apontado por Zhao e Baldauf (2012). Nota-se um predomínio dos docentes como participantes desta pesquisa, representando mais de 2/3 dos respondentes (67%), sugerindo que é uma categoria

com uma representatividade importante na formulação e implementação de PL. Combinando os resultados das perguntas 4 e 5, nota-se que a maioria dos respondentes é membro de um departamento de Letras, ocupando o cargo de docente. Há que se destacar a importância do envolvimento de técnicos administrativos na formulação, implementação e avaliação das políticas linguísticas, já que a participação de diferentes atores nessas atividades é essencial para o “sucesso” da PL, tal como já discutido aqui nesta pesquisa.

No que diz respeito à **pergunta 6** – quando se pergunta aos respondentes se a universidade da qual são membros participa do programa IsF – observa-se as seguintes respostas na **Figura 5**.

Figura 5. Participação das universidades dos respondentes no programa IsF.



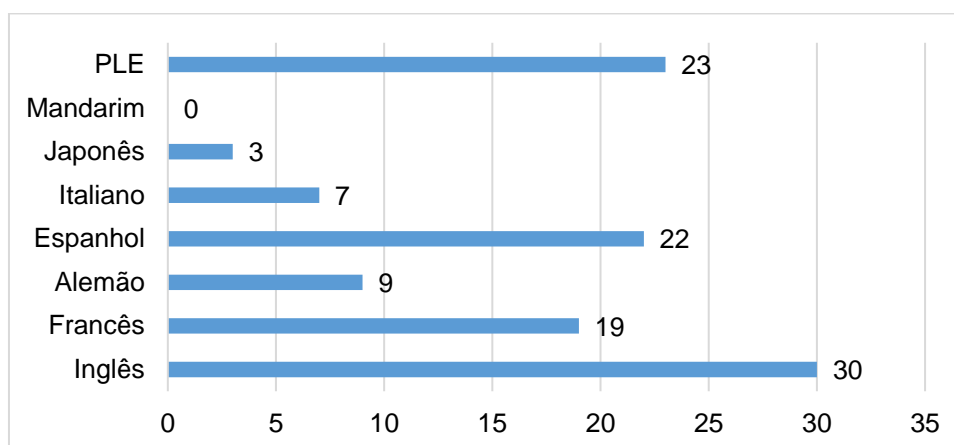
Fonte: Elaborada pelo autor.

Nota-se que quase a totalidade de respostas aponta para instituições que são membros do programa IsF, sendo que nenhum dos respondentes negou a participação de sua instituição no referido programa e apenas 1 respondente indicou desconhecimento sobre a participação de sua instituição no IsF. Essa resposta sugere que o programa IsF teve grande abrangência e importância nas universidades federais brasileiras, tal como indicado por Finardi e Archanjo (2018); Passoni (2019); e Finardi, Guimarães e Mendes (2019). No momento atual, em que houve interrupção do financiamento direto do governo federal para as ações do IsF, há que se pensar em

alternativas, como a Rede Andifes IsF, para dar continuidade às ações desse programa.

No caso de respondentes que são membros de universidades que fazem parte do programa IsF (**pergunta 7**), os idiomas ofertados por esse programa nas universidades pesquisadas são descritos na **Figura 6**.

Figura 6. Idiomas ofertados via IsF nas universidades que são membros desse programa.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Observa-se que predomina a oferta de inglês, seguida de português como língua estrangeira (PLE) e espanhol, como idiomas que tiveram maior quantidade de oferta entre as universidades pesquisadas. O predomínio de inglês pode ser explicado por ser um idioma usado como língua franca acadêmica, tal como apontado por Finardi (2016b) e por ser um idioma “privilegiado” no programa IsF, tendo em vista o financiamento da Capes para as bolsas de professores de inglês e o apoio de *English Teaching Assistants* (ETAs) com bolsas da Comissão Fulbright⁹⁸, para auxiliar no ensino da língua inglesa, sem custos para as universidades que acolham os ETAs.

A alta prevalência de PLE também pode ser explicada por incentivos relacionados ao IsF, uma vez que o edital de credenciamento⁹⁹ do programa IsF em 2017 previa maiores incentivos/recursos para as IES que incluíssem a oferta de PLE além do inglês. O terceiro lugar ocupado pelo espanhol pode ser explicado por antigos

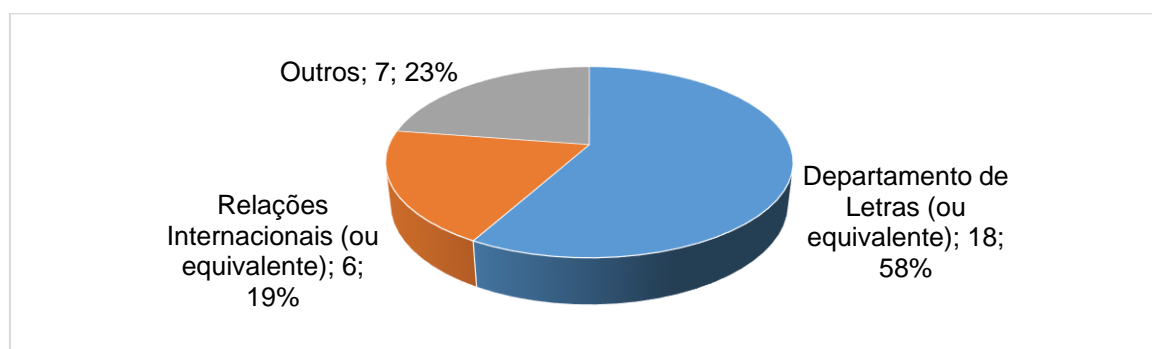
⁹⁸ Mais informações em: <https://fulbright.org.br/>

⁹⁹ Mais informações em: http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital_29_2017.pdf

incentivos legais¹⁰⁰, como a Lei nº 11.161/2005 (revogada pela Lei nº 13.415/2017), a qual fomentava o ensino de língua espanhola, em especial por conta de relações históricas, geográficas e geopolíticas entre o Brasil e países latino-americanos hispano-falantes, além do espanhol ser a segunda língua estrangeira ocidental mais usada depois do inglês¹⁰¹. Diante desse cenário de favorecimento do inglês, PLE e espanhol, há que se pensar em estratégias para promoção das demais línguas usadas nos contextos das universidades federais, para apoiar a internacionalização.

Quando questionados sobre o setor que gerenciava o programa IsF nas universidades pesquisadas (**pergunta 8**), observa-se a seguinte distribuição na **Figura 7**.

Figura 7. Setor que gerenciava o programa IsF nas universidades pesquisadas.



Fonte: Elaborada pelo autor.

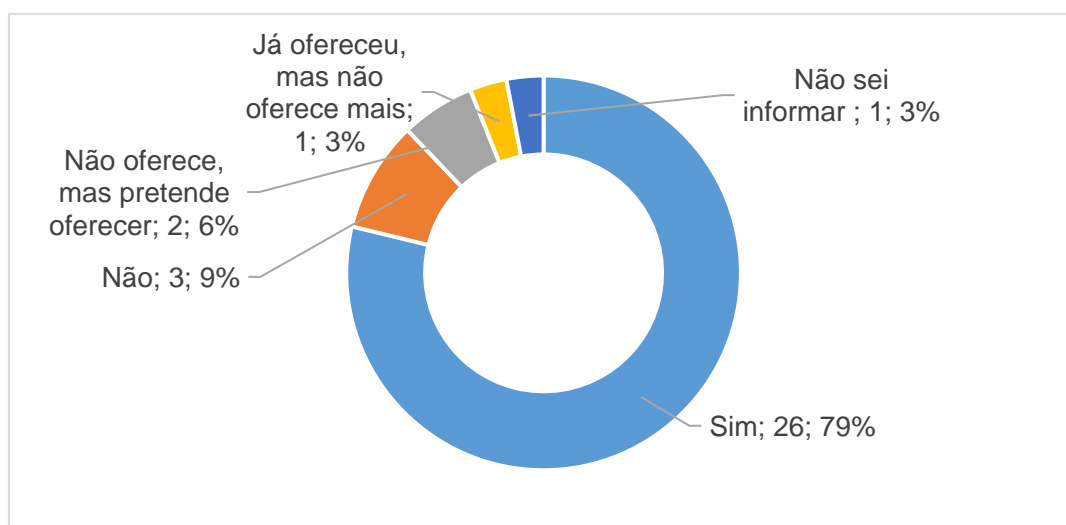
O item “outros” incluiu, por exemplo, uma pró-reitoria de cultura e um instituto de línguas, além de casos em que a gestão era compartilhada entre departamento de letras e setor de relações internacionais. O objetivo desta pergunta era verificar onde o programa IsF estava alocado nas universidades pesquisadas, tendo em vista que programas de internacionalização (incluindo ações na área de idiomas) devem envolver diversas instâncias institucionais, tal como apontado por Hudzik (2011). Nota-se um predomínio da gestão do programa IsF via departamentos de Letras (ou equivalentes), representando 58% dos respondentes. Assim, trata-se de um cenário coerente, em que as ações voltadas aos usos de idiomas são geridas principalmente pelos especialistas da área de linguagem.

¹⁰⁰ Mais informações em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm

¹⁰¹ Seguindo dados da Plataforma Ethnologue (<https://www.ethnologue.com/>).

Quando foi perguntado aos respondentes se a universidade da qual são membros oferece atividades para desenvolver a proficiência em idiomas que não estivessem ligadas ao programa IsF (pergunta 9), assim ficaram distribuídas as respostas na **Figura 8**.

Figura 8. Oferta de atividades para desenvolvimento de proficiência em idiomas (não-ligadas ao programa IsF) nas universidades pesquisadas.



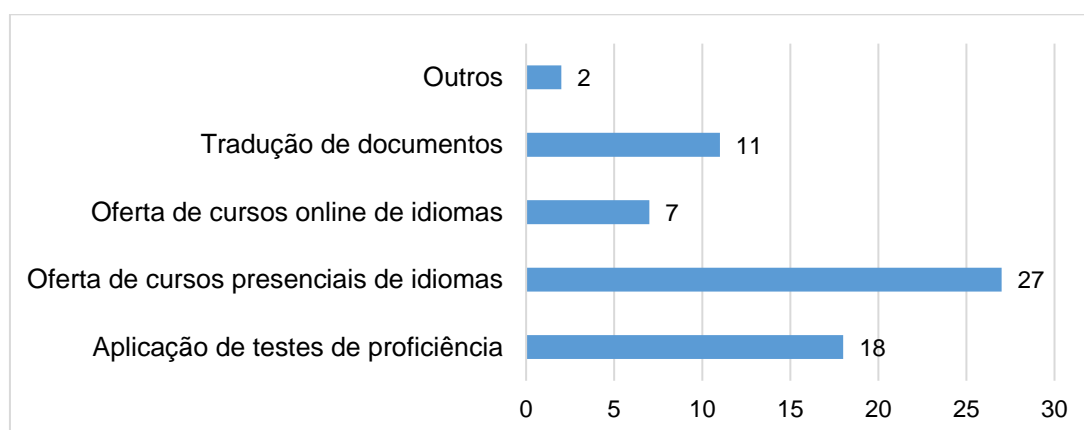
Fonte: Elaborada pelo autor.

O objetivo dessa pergunta era verificar se havia ações na área de idiomas que não dependessem do IsF, tendo em vista que havia uma sinalização por parte da gestão do programa no MEC de que, gradualmente, as ações na área de idiomas seriam assumidas pelas próprias universidades, caso o programa fosse extinto durante mudanças no governo federal. As respostas são positivas, pois indicam que 79% das universidades pesquisadas possuem ações independentes do IsF. Apenas 3 respondentes indicaram que não possuem ações de idiomas desvinculadas do IsF, então seria o caso dessas instituições planejarem ações futuras que não dependessem tanto do referido programa. Ainda existe o caso de 2 respondentes que indicam que suas instituições pretendem oferecer ações desvinculadas do IsF – talvez já se antecipando a um possível fim do programa. Apenas 1 participante indicou que sua instituição ofereceu atividades desvinculadas, mas não oferece mais – talvez um caso que o IsF abarcou outras ações e acabou fazendo com que elas fossem

descontinuadas. Por fim, apenas 1 respondente indicou desconhecer atividades que não estivessem vinculadas ao IsF. Esse cenário de ações voltadas para idiomas, não necessariamente ligadas ao programa IsF, aponta para um certo preparo das universidades em relação a manter essas ações, mesmo se o programa IsF não tivesse continuidade.

No caso de participantes cujas universidades ofereciam atividades não ligadas ao programa IsF (**pergunta 10**) suas respostas estão distribuídas da seguinte forma, na **Figura 9**.

Figura 9. Atividades não-ligadas ao programa IsF, ofertadas nas universidades pesquisadas.



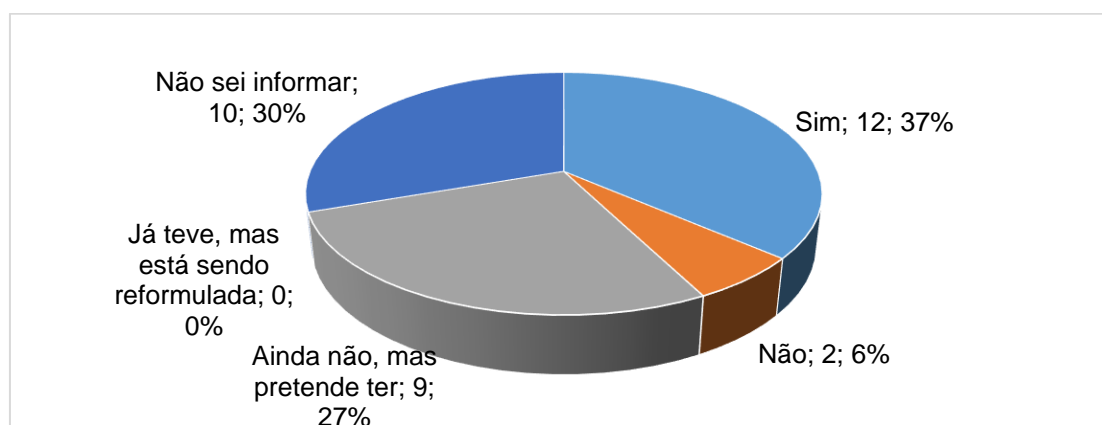
Fonte: Elaborada pelo autor.

O item “outros” inclui, por exemplo, um centro de apoio à escrita acadêmica, além de cursos e testes oferecidos por meio de ações de extensão. A principal atividade desvinculada do IsF foi a oferta de cursos presenciais de idiomas, possivelmente aqueles que tivessem objetivos mais gerais, de comunicação cotidiana, já que os cursos do IsF tinham propósitos específicos para a vida acadêmica. A aplicação de testes de proficiência, como atividade não vinculada ao IsF, também teve destaque nesse âmbito de idiomas para internacionalização, tal como apontado por Kawachi-Furlan, Amorim e Finardi (2017). Uma atividade que despertou certa “surpresa” foi a tradução de documentos, tendo em vista que, na universidade onde esta tese foi desenvolvida, não há pessoal qualificado em número suficiente para atender as muitas demandas de tradução – existindo apenas um contrato anual do setor de

pesquisa e pós-graduação, para atender a um número limitado de solicitações de tradução. O destaque dessa atividade de tradução em outras instituições sugere que essa ação tem relevância para a internacionalização e “merece” atenção e investimentos, tal como indicado por Tymoczko (2009). Essas respostas ainda sugerem que o foco principal das ações para promoção de idiomas nas universidades ainda estão concentradas na oferta de cursos presenciais e isso pode ser revisto diante da atual pandemia de Covid-19.

Quando os respondentes foram questionados se suas universidades possuíam uma política linguística formalizada que orientasse o uso de idiomas na comunidade acadêmica, na forma de uma resolução, portaria, instrução normativa ou documento similar (**pergunta 11**), as respostas ficaram assim divididas, na **Figura 10**.

Figura 10. Existência de política linguística formalizada nas universidades pesquisadas.



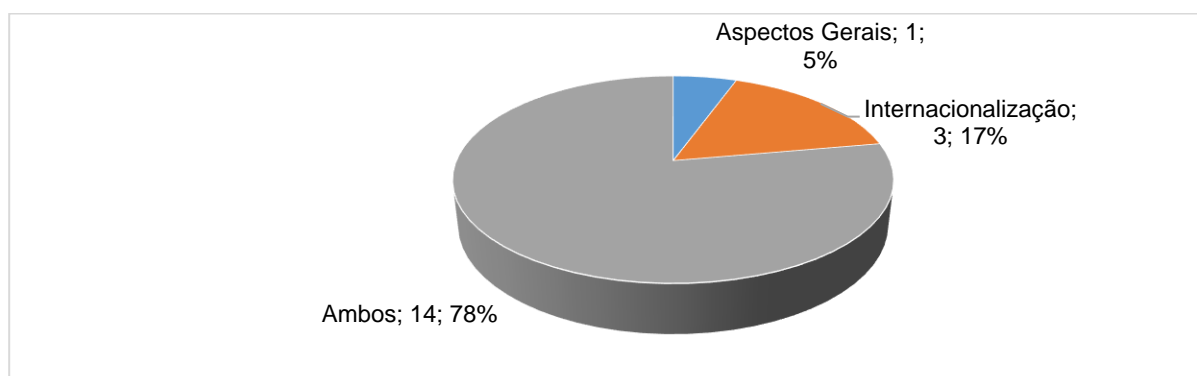
Fonte: Elaborada pelo autor.

Os resultados sugerem uma situação dividida de forma quase igual entre os respondentes, no caso: como se 1/3 deles afirmasse a existência de PL formalizada; 1/3 indicando que a instituição ainda não tem PL, mas tem intenção de ter uma; e 1/3 não sabendo informar sobre a existência de PL na instituição da qual faz parte. É possível que essa variedade de situações quanto à PL se deva às diferentes condições com que as PL são tratadas em cada instituição – ainda que as universidades federais brasileiras compartilhem algumas semelhanças, sua autonomia na gestão (por exemplo: SANTOS; DO NASCIMENTO; BUARQUE, 2013)

pode gerar impactos diferentes sobre uma mesma temática – no caso, a existência de uma PL formalizada. Talvez sejam necessárias mais ações de divulgação, no caso de universidades que já possuem PL formalizada, ou ações de mobilização dos membros da universidade, para que as políticas sejam formalizadas.

No caso de respondentes cujas universidades possuíam uma política linguística formalizada, eles foram questionados se ela contemplava aspectos gerais (ensino de idiomas para fins gerais) e/ou se estava voltada para o processo de internacionalização do ensino superior (ensino de idiomas para fins acadêmicos) – **pergunta 12** – as respostas foram as seguintes, conforme **Figura 11**.

Figura 11. Aspectos contemplados pela PL.



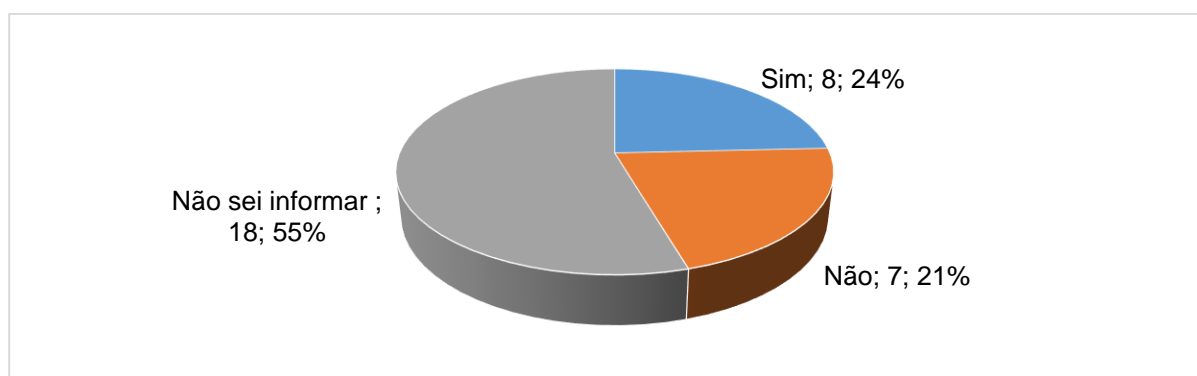
Fonte: Elaborada pelo autor.

O objetivo desta pergunta foi verificar se a PL estava conectada a aspectos de internacionalização do ensino superior. Ainda que as respostas da maioria (78%) indiquem que a PL trate tanto de aspectos gerais relacionados aos idiomas, quanto de aspectos de internacionalização, a análise dos textos de PL (na seção anterior deste capítulo) indica que a maioria dos textos de PL está dissociada dos planos de internacionalização – mesmo que haja algumas exceções (UNIFAL, UFMS, UFOP, UFC, UFSC, UFF e UnB) em que os planos de internacionalização contemplem aspectos de PL. Entretanto, há que se lembrar que o termo “internacionalização” foi o mais citado – mesmo em textos de PL que não estavam integrados a planos de internacionalização (no caso, a maioria dos textos de PL encontrados nesta pesquisa), sugerindo uma conexão relevante entre PL e o processo de internacionalização.

Assim, sugere-se pensar na formulação, implementação e avaliação de políticas que possam integrar tanto aspectos linguísticos quanto de internacionalização, de forma a apoiar as universidades nesse processo.

Os participantes também foram indagados se suas universidades possuíam uma política linguística informal (não registrada em documentos oficiais) que orientasse o uso de idiomas na comunidade acadêmica (**pergunta 13**). As respostas foram as seguintes, demonstradas na **Figura 12**.

Figura 12. Existência de política linguística informal.

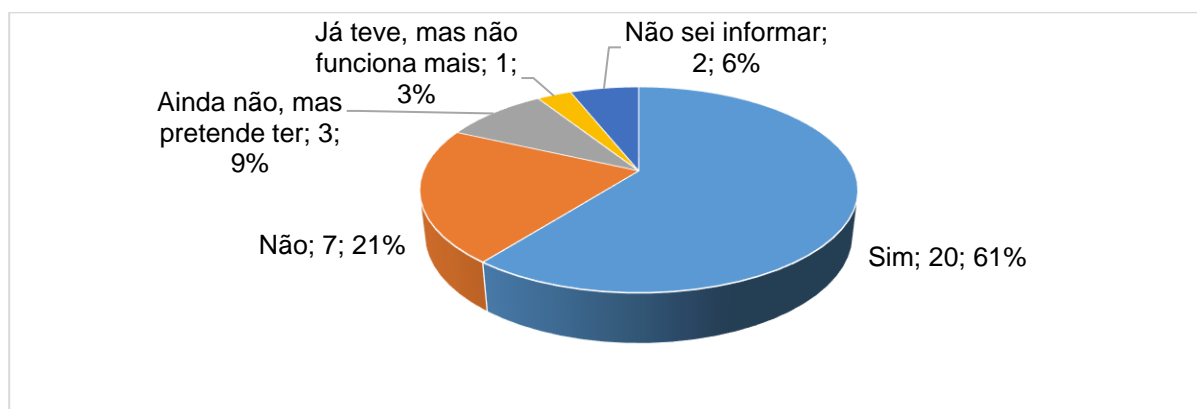


Fonte: Elaborada pelo autor.

A maioria dos respondentes (55%) disse não saber informar se havia uma política informal, mas 24% deles indicaram que havia uma PL informal. Esses resultados estão alinhados com a explicação de Spolsky (2004) de que a PL existe mesmo quando não está tornada explícita ou estabelecida por uma autoridade – muitos grupos sociais não possuem políticas formais ou escritas, mas a natureza da sua PL pode ser captada a partir do estudo de suas práticas e crenças a respeito das línguas. Sugere-se então que essas instituições que possuem uma PL informal avancem nas discussões institucionais para formalização dessas políticas, de forma a ampliar a visibilidade das práticas e ideologias associadas aos usos das línguas nos contextos locais dessas instituições.

Também foi perguntado se as universidades participantes da pesquisa possuíam um instituto/escola/centro de idiomas que não estivesse vinculado ao programa IsF (**pergunta 14**). Seguem as respostas, na **Figura 13**.

Figura 13. Presença de instituto/escola/centro de idiomas não vinculado ao IsF.

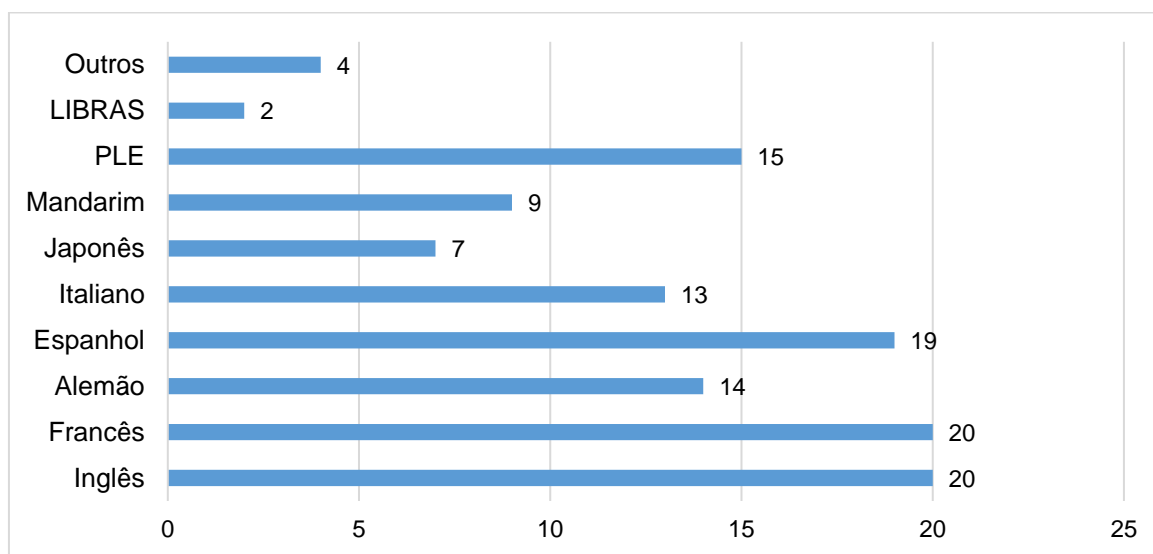


Fonte: Elaborada pelo autor.

O objetivo da pergunta era identificar a existência de institutos de idiomas não vinculados ao IsF, sendo que a maioria dos participantes (61%) indicou que sim. Esse resultado pode estar alinhado com as respostas à pergunta 10, na qual se indicou que a principal atividade não vinculada ao IsF, oferecida nas universidades pesquisadas, foi a oferta de cursos presenciais de idiomas. Nota-se ainda um percentual considerável (21%) de universidades que não possuem um instituto de idiomas; instituições que planejam ter um instituto (9%); e 1 universidade que já teve instituto, mas este não funciona mais. A intenção de ter um instituto de idiomas pode representar uma ação decisiva para a manutenção de atividades de internacionalização, tal como discutido por Jordão (2016), tendo em vista a descontinuidade do financiamento direto da Capes para o programa IsF, devido a recentes mudanças políticas no Brasil. Assim, as universidades que já possuem um instituto/escola/centro de idiomas estariam mais preparadas para uma possível interrupção nas atividades do IsF, ainda que tenham que pensar em alternativas às aulas presenciais, diante do cenário da pandemia de Covid-19.

No caso das universidades que possuíam um instituto/escola/centro de idiomas não vinculado ao IsF (**pergunta 15**), os idiomas ofertados foram os seguintes, conforme **Figura 14**.

Figura 14. Idiomas ofertados em universidades que possuem instituto/escola/centro de idiomas não vinculado ao ISF.



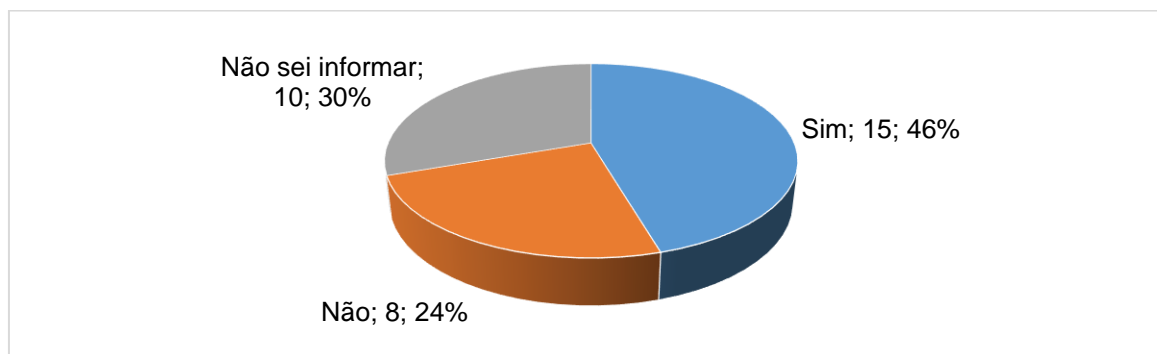
Fonte: Elaborada pelo autor.

Outros idiomas ofertados incluem: Esperanto, Coreano, Grego, Latim e Russo. Novamente, observa-se entre as respostas o predomínio da oferta de inglês, acompanhado pelo francês, tendo em vista a relevância histórica dessa língua, tal como apontado por Day (2012), seguido de Espanhol e PLE. Supõe-se aqui que a maioria dos cursos ofertados em institutos de idiomas seriam para objetivos gerais, já que o IsF atendia ao ensino de idiomas para fins específicos. Aqui observa-se uma pequena diferença em relação às respostas da pergunta 7, na qual se verificava a oferta de idiomas via IsF – naquela pergunta, o PLE e o Espanhol superaram o Francês, sugerindo um favorecimento dessas línguas frente ao Francês, no ensino de idiomas para internacionalização. Aqui destaca-se também a oferta de outros idiomas menos “favorecidos” para internacionalização, como Mandarim, Japonês, Coreano e Russo, indicando a diversidade na oferta de idiomas para fins gerais. Sugere-se pensar em como esses idiomas menos “favorecidos” poderiam ser integrados às PL voltadas para internacionalização, de forma a promover um ambiente mais democrático e multilíngue.

Com relação à **pergunta 16** – se a universidade do respondente possuía uma política para línguas de admissão (aquelas exigidas nos processos seletivos de ingresso nas

universidades) – as respostas foram as seguintes, tal como apresentado na **Figura 15**.

Figura 15. Presença de PL para línguas de admissão.



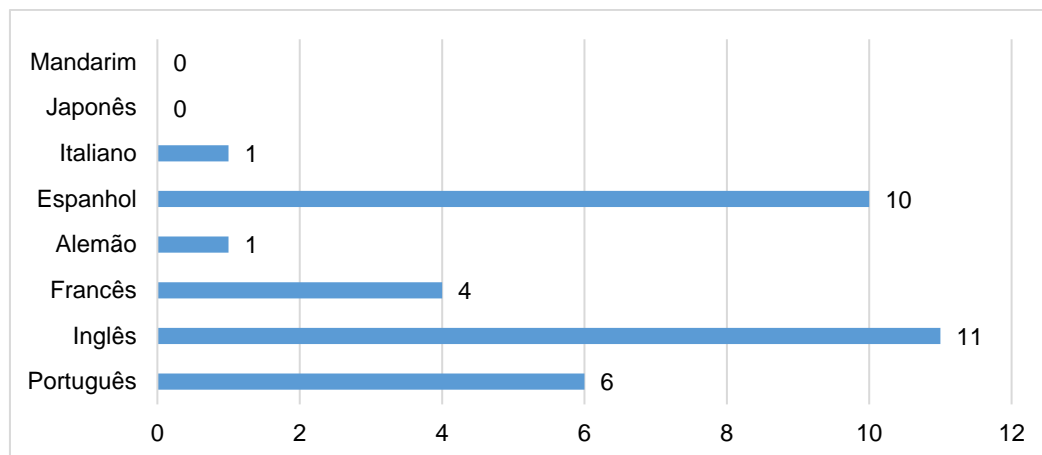
Fonte: Elaborada pelo autor.

Ainda que a maioria (46%) dos participantes tenha indicado a existência de PL de admissão, percentuais expressivos indicaram a não existência (24%) ou mesmo o desconhecimento (30%) a respeito desse tema. O uso de PL para admissão tem um papel relevante na definição do público que vai ter acesso às universidades (por exemplo: WRIGHT, 2008; CHALHOUB-DEVILLE; TURNER, 2000), sendo que no Brasil o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem, redigido em português)¹⁰² tem um papel decisivo na admissão nas universidades federais (em nível de graduação), considerando que esse exame analisa a proficiência em português, inglês ou espanhol. Diante dessas respostas, sugere-se ampliar as discussões sobre línguas de admissão, dado o considerável percentual de respondentes que indicou desconhecer as PL para línguas de admissão. Outro ponto a ser considerado é a crescente participação de estudantes estrangeiros no ensino superior brasileiro, influenciada pelo processo de globalização que intensifica os fluxos migratórios.

No caso de respondentes cujas universidades possuíam uma política para línguas de admissão (**pergunta 17**), as línguas exigidas na admissão foram as seguintes, tal como indicado na **Figura 16**.

¹⁰² Mais informações em: <https://enem.inep.gov.br/>

Figura 16. Línguas exigidas em universidades que possuem PL para admissão.



Fonte: Elaborada pelo autor.

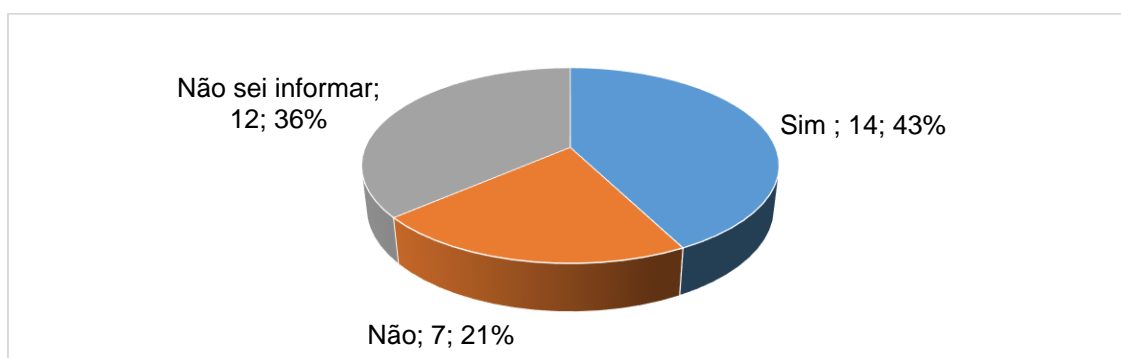
Quanto a essa pergunta, pode ter ocorrido que os participantes enfatizaram em suas respostas o nível de pós-graduação, pois o idioma inglês aparece em primeiro lugar, tal como indicado por Jiang (2011) e Ramos (2018), com maior quantidade de respostas, seguido do espanhol e português. No caso da graduação, haveria o predomínio do português, por conta da adoção do Enem, como discutido anteriormente. Novamente coloca-se aqui a necessidade de discussão sobre as línguas a serem escolhidas para selecionar os estudantes na fase de ingresso nas universidades.

No caso de universidades que possuíam política para línguas de admissão, quanto às línguas exigidas, em cada nível (**pergunta 18**), nota-se uma predominância de português, inglês e espanhol, na graduação (tendo em vista os textos de resposta inseridos pelos respondentes). Em parte, isso se explica por conta dos idiomas exigidos no Enem, o qual é redigido em português, com seções específicas para avaliar o conhecimento em inglês ou espanhol. Isso porque o Enem é amplamente adotado pelas universidades federais brasileiras, por conta do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), um sistema informatizado do Ministério da Educação (MEC), por meio do qual as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem.

Assim, nota-se que uma política nacional relacionada à avaliação para admissão no ensino superior (materializada na forma do Enem) acaba tendo reflexos nas políticas linguísticas das universidades em nível de graduação. No caso da pós-graduação, nota-se uma diversidade maior de idiomas (como francês e alemão) usados para admissão dos candidatos a esse nível de ensino, sendo que para o curso de mestrado geralmente é exigido o conhecimento de um idioma estrangeiro e no doutorado são exigidos dois idiomas.

Com relação à **pergunta 19** – se a universidade do respondente possuía uma política para ensino de línguas (ações voltadas especificamente para que alguém aprenda um idioma, para fins gerais; não-específicos; não-acadêmicos) – as respostas foram as seguintes, como demonstradas na **Figura 17**.

Figura 17. Presença de PL para ensino de línguas.

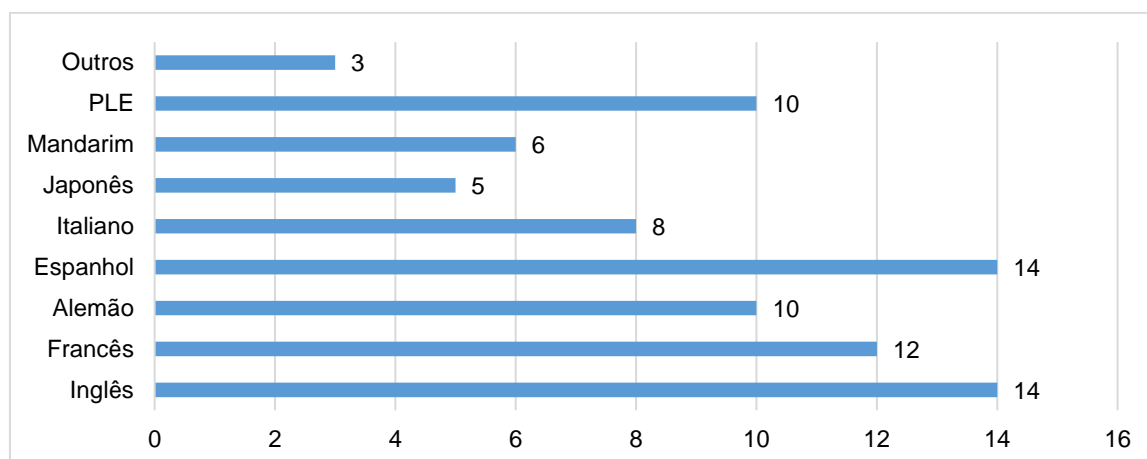


Fonte: Elaborada pelo autor.

Novamente, nota-se aqui que, apesar de a maioria (43%) indicar a existência de PL para ensino de línguas, percentuais significativos apontam para a não existência (21%) e para desconhecimento (36%) desse aspecto. Isso está alinhado com as discussões de Shohamy (2006), indicando que, ainda que não haja mecanismos explícitos para indicar a existência de PL, existem práticas e crenças implícitas que podem apontar para a existência desse tipo de políticas. Assim, há que se ampliar as discussões sobre PL voltadas para as línguas que serão ensinadas nas universidades, com a finalidade de apoiar a internacionalização, tendo em vista o percentual de respondentes que apontou o desconhecimento em relação a esse tipo de PL.

No caso de respondentes cujas universidades possuíam uma política para ensino de línguas para fins gerais (**pergunta 20**), os idiomas ofertados nessas universidades estão indicados na **Figura 18**.

Figura 18. Línguas ofertadas em universidades que possuem PL para ensino de línguas.



Fonte: Elaborada pelo autor.

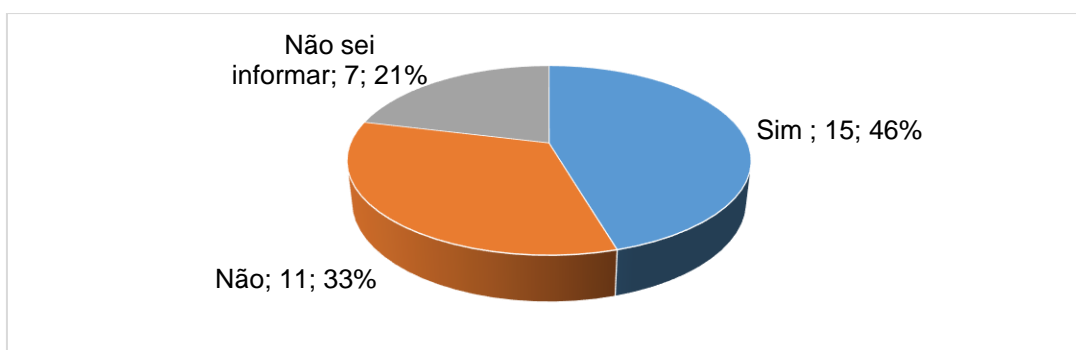
A categoria “outros” contemplou Russo e LIBRAS, por exemplo. Aqui ocorre um predomínio de inglês, espanhol e francês, possivelmente pelos mesmos motivos descritos na discussão da pergunta 15. As “surpresas” ficaram por conta da oferta significativa de alemão, juntamente com PLE, superando inclusive o italiano. Em geral, as respostas desta pergunta se alinham aos resultados da pergunta 15 (línguas ofertadas em institutos de idiomas não-vinculados ao IsF), podendo sugerir que as línguas indicadas na Figura 18 seriam ofertadas no âmbito de institutos de idiomas, já que essa categoria (ensino de línguas) trata de ensino para fins não-específicos. Novamente coloca-se a necessidade de pensar estratégias para inclusão de línguas menos “favorecidas” em processos de internacionalização, de forma a gerar políticas mais democráticas e inclusivas.

No caso de universidades que possuíam política para ensino de línguas para fins gerais, as línguas ofertadas, em cada nível (**pergunta 21**), indicam (em geral) uma oferta maior de cursos de idiomas para alunos de graduação, principalmente via projetos de extensão, tal como apontado nas respostas dos participantes desta pesquisa. Uma das universidades oferecia cursos de idiomas dos níveis iniciante ao

avanzado, para ambos os públicos (graduação e pós). Além disso, uma das universidades possuía uma unidade do Instituto Confúcio para ensino de mandarim, para ambos os públicos. Outra universidade possuía programas de ensino de idiomas distintos para cada público (graduação e pós).

Com relação à **pergunta 22** – se a universidade do respondente possuía uma política para línguas de instrução (aquelas usadas para o ensino de conteúdos diversos na graduação ou pós; em outros idiomas além do Português) – as respostas foram as seguintes, tal como na **Figura 19**.

Figura 19. Existência de PL para línguas de instrução.

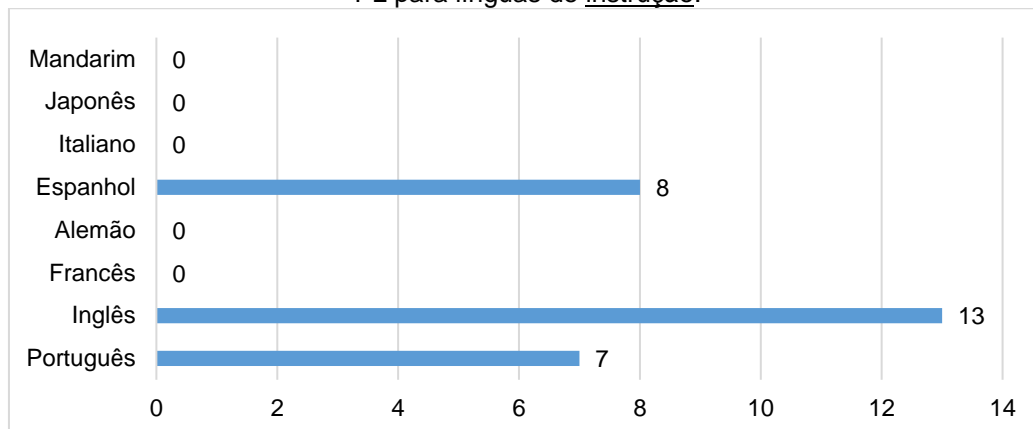


Fonte: Elaborada pelo autor.

Novamente, apesar de a maioria (46%) dos participantes indicar a existência de PL para línguas de instrução, houve percentual significativo de respostas indicando inexistência (33%) ou desconhecimento (21%) a respeito desse tema. Esses resultados podem ser explicados pelos motivos apontados por Spolsky (2004) e Shohamy (2006), relacionados à existência de práticas linguísticas não registradas em textos institucionais de PL. Esses resultados sugerem também a necessidade de ampliar as discussões sobre as línguas que serão usadas para “entregar” conteúdos diversos, considerando as respostas indicando a inexistência ou desconhecimento de PL para línguas de instrução.

No caso de respondentes cujas universidades possuíam uma política para línguas de instrução (**pergunta 23**), os idiomas escolhidos para o ensino de conteúdos diversos foram os seguintes, conforme **Figura 20**.

Figura 20. Idiomas escolhidos para o ensino de conteúdos diversos, em universidades que possuem PL para línguas de instrução.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Talvez, neste caso, a pergunta não tenha ficado clara e isso gerou dificuldade de interpretação para os respondentes, a respeito do conceito de PL para línguas de instrução. Assim, nas respostas, inglês e espanhol aparecem à frente de português, quando o senso comum aponta para o português como língua principal para “entregar” conteúdos diversos, quer seja na graduação ou pós. Pode ser que os participantes enfatizaram suas respostas para o nível de pós-graduação, no qual é mais comum a oferta de aulas em idioma estrangeiro, para ensinar conteúdos acadêmicos, tal como apontado no *Guide¹⁰³ to English as Medium of Instruction in Brazilian Higher Education Institutions 2018-2019*. Diante dessas respostas, novamente sugere-se a ampliação das discussões sobre PL, para a inclusão de línguas menos “favorecidas” em processos de internacionalização, de forma a lidar com a hegemonia do inglês como língua de instrução.

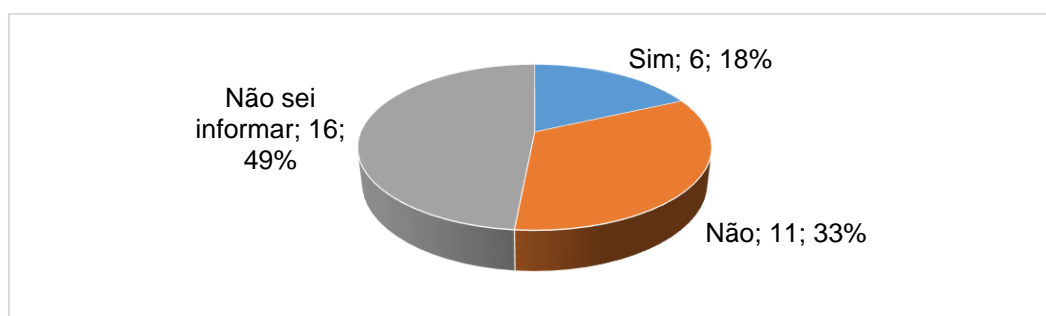
No caso de universidades que possuíam política para línguas de instrução (**pergunta 24**), as línguas escolhidas para o ensino de conteúdos, em cada nível, variam de instituição para instituição. Novamente, pela contagem de respostas na figura acima, pode ser que os respondentes não compreenderam bem o conceito de “língua de instrução”, visto que o Português aparece depois do inglês e espanhol, sendo que é a língua oficial no Brasil, a partir da qual a maior parte das disciplinas acadêmicas é ofertada. Observando as respostas, nota-se uma tendência a adotar a abordagem

¹⁰³ Mais informações em: <http://faubai.org.br/britishcouncilfaubaiguide2018.pdf>

English Medium Instruction (EMI), predominando assim o inglês como meio de instrução, seguido do espanhol. Alguns respondentes relataram a não-continuidade da oferta de disciplinas em outros idiomas, caracterizando uma oferta pontual/espórádica em suas instituições. Outro respondente indicou que a oferta ocorreu apenas em alguns departamentos, com foco na atração de estudantes estrangeiros. Outro respondente relata ainda a ausência de obrigatoriedade e/ou orientação específica para oferta de disciplinas em outros idiomas.

Com relação à **pergunta 25** – se a universidade possuía uma política para línguas de pesquisa (aquelas usadas na interação com pesquisadores nacionais e/ou estrangeiros e em publicações acadêmicas) – as respostas foram as seguintes, apontadas na **Figura 21**.

Figura 21. Existência de PL para línguas de pesquisa.

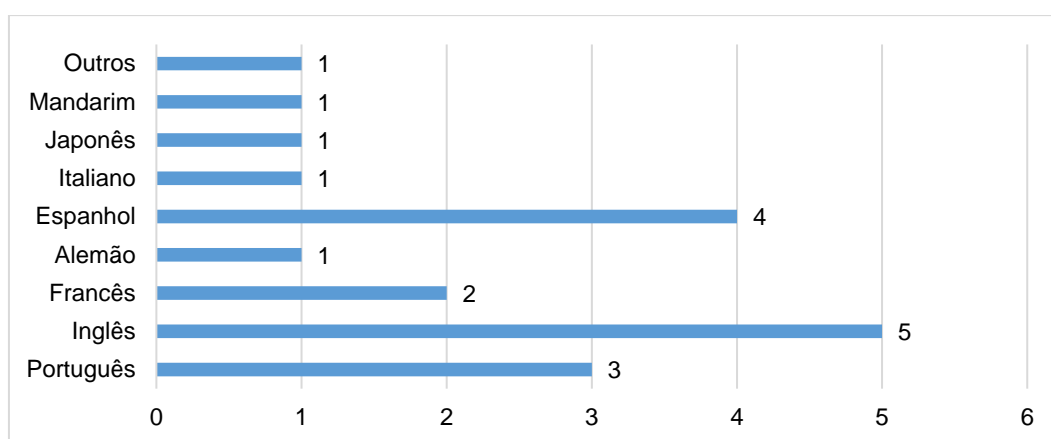


Fonte: Elaborada pelo autor.

Aqui destaca-se a maioria (49%) dos participantes indicando seu desconhecimento sobre a existência de PL para línguas de pesquisa, seguidos de 33% que indicam a inexistência desse tipo de PL. Apenas 6 respondentes indicaram a existência de PL para pesquisa em suas universidades. Tais resultados são, de certa forma, “preocupantes”, dada a importância dos idiomas para desenvolvimento e divulgação das pesquisas realizadas nas universidades brasileiras, tal como apontado por Finardi e França (2016). Aqui coloca-se como essencial a discussão sobre PL para línguas de pesquisa, considerando os percentuais de respondentes que indicaram não haver ou desconhecer esse tipo de PL.

No caso de respondentes cujas universidades possuíam uma política para línguas de pesquisa (**pergunta 26**), os idiomas escolhidos para interações e publicações estão indicados na **Figura 22**.

Figura 22. Idiomas escolhidos para interações e publicações, em universidades que possuem PL para línguas de pesquisa.



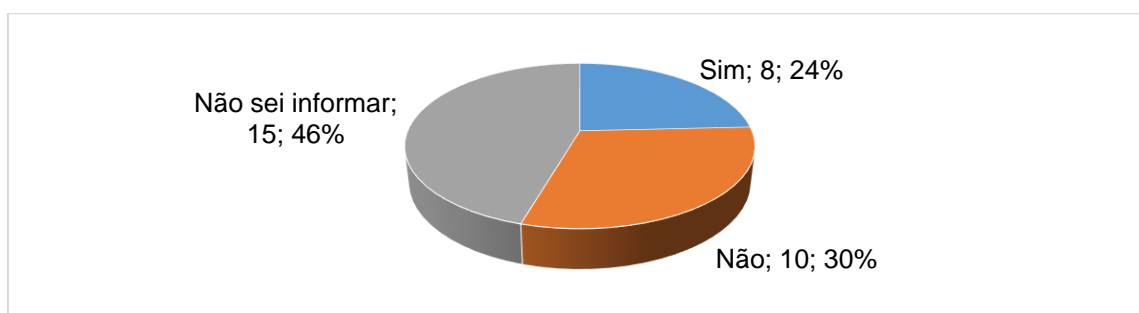
Fonte: Elaborada pelo autor.

Na categoria “outros”, um dos respondentes indicou que o idioma depende da escolha do parceiro estrangeiro de pesquisa. Nota-se que predomina o inglês como língua de pesquisa, tal como apontado por Ljosland (2011) e Jenkins (2014), seguido do espanhol, português, tal como indicado por Finardi e França (2016) e francês. Diante dessas respostas, recomenda-se uma reflexão sobre as línguas que seriam usadas para realização e divulgação de pesquisas, considerando-se a hegemonia do inglês nessa atividade.

No caso de universidades que possuíam política para línguas de pesquisa (**pergunta 27**), nas línguas escolhidas para interação e publicações, em cada nível, predomina o inglês, seguido do espanhol, principalmente no nível de pós-graduação, de acordo com as respostas dos participantes desta pesquisa. Um dos respondentes indicou que a escolha do idioma de pesquisa sofre influência da área de estudo, como é o caso do inglês (para biotecnologia e computação), espanhol (para enfermagem) e francês (para engenharias). Outro respondente indicou que a escolha da língua de pesquisa vai depender do parceiro no exterior e da existência de uma língua comum entre o pesquisador brasileiro e o estrangeiro.

Com relação à **pergunta 28** – se a universidade possuía uma política para línguas de administração (aquelas usadas em documentos oficiais emitidos pela universidade e na interação com o público interno; incluindo acadêmicos e estudantes estrangeiros) – as respostas foram as seguintes, indicadas na **Figura 23**.

Figura 23. Existência de PL para línguas de administração.



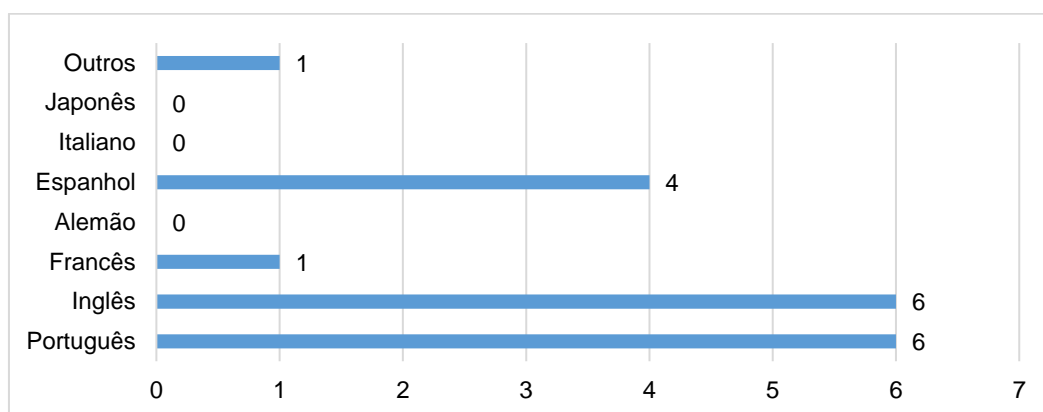
Fonte: Elaborada pelo autor.

A maioria (46%) dos participantes indica desconhecer a existência de PL para línguas de administração, seguidos de 30% que indicam a inexistência desse tipo de PL – ainda que o senso comum aponte para o predomínio de português como língua oficial da administração pública brasileira, tal como indicado na Constituição Federal de 1988 (artigo 13). Apenas 8 respondentes afirmam que existe PL para línguas de administração em suas universidades. Aqui também se apresenta uma situação “preocupante”, dado o papel fundamental das línguas para uma gestão adequada da internacionalização nas universidades, tal como apontado por Bassnett (2005), Hultgren (2014) e Altbach (2004) – afinal, se a instituição não consegue comunicar seus objetivos para a comunidade interna (a qual também inclui estrangeiros), suas atividades podem ser prejudicadas. Há também casos em que é fundamental que a informação seja compreendida pelos membros da comunidade acadêmica universitária (quer sejam brasileiros ou estrangeiros), como os comunicados sobre saúde e segurança – casos em que a disponibilização desse tipo de informação em outros idiomas facilitaria a compreensão pelo público que usa outras línguas diferentes do português.

Diante dessas respostas, a dimensão de PL relacionada às línguas de administração deve ser reforçada porque, ainda que o ensino englobe a maior parte das atividades das universidades, sem o apoio administrativo é possível que existam dificuldades para a realização de atividades conectadas à internacionalização. Cabe aqui um olhar atento dos gestores universitários, para promover a capacitação dos trabalhadores das universidades, de forma que eles estejam integrados e preparados (principalmente do ponto de vista linguístico) para as atividades de internacionalização.

No caso de respondentes cujas universidades possuíam uma política para línguas de administração (**pergunta 29**), os idiomas escolhidos para uso em documentos oficiais e com o público interno foram os seguintes, conforme **Figura 24**.

Figura 24. Idiomas escolhidos para uso em documentos e com o público interno, em universidades que possuem PL para línguas de administração.



Fonte: Elaborada pelo autor.

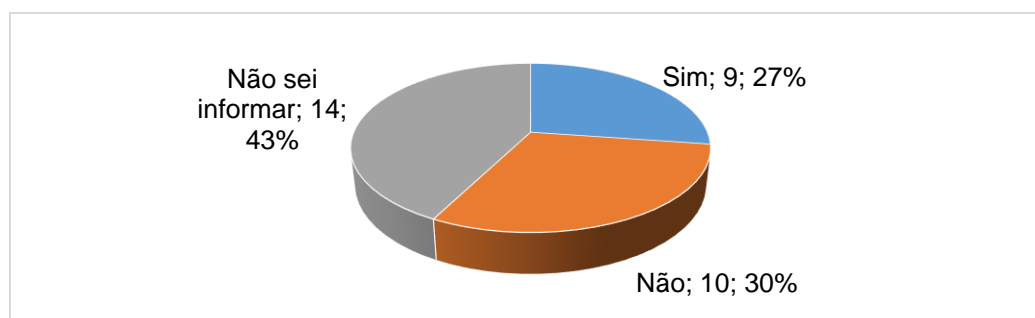
A categoria “outros” incluiu a resposta de um participante na qual ele indica que o idioma escolhido para uso com o público interno vai depender do país de origem ao qual pertence o destinatário da comunicação interna na universidade. Aqui ocorre também um predomínio de português e inglês, seguido do espanhol. O uso de português explica-se pelo fato de ser a língua oficial da administração pública brasileira, tal como discutido previamente nesta seção. O uso de inglês e espanhol poderia ser explicado pelo fato de (possivelmente) serem os idiomas mais usados pelo público estrangeiro das universidades pesquisadas. Diante do predomínio do inglês nessa dimensão de PL, há que se refletir sobre quais idiomas são realmente

relevantes para comunicação com o público interno (por exemplo), pois é possível que o público interno não-falante de português use outras línguas que não o inglês – daí a necessidade de cada instituição traçar um perfil das línguas mais usadas em nível local, de forma a orientar a formulação de PL nessa dimensão.

No caso de universidades que possuíam política para línguas de administração (**pergunta 30**), nas línguas escolhidas para documentos oficiais e com o público interno, em cada nível, nota-se um predomínio de português e inglês, para ambos os públicos (graduação e pós). Um dos respondentes relatou que alguns comunicados internos também são emitidos em espanhol e francês. Um dos participantes relatou que os documentos administrativos são emitidos apenas em português e não existe um serviço de tradução na universidade onde trabalha – todavia, ali existem programas de capacitação para que técnicos e professores possam atender a acadêmicos estrangeiros. Ainda outro participante indicou que acadêmicos internacionais são recebidos em português, ainda que o setor de relações internacionais ofereça apoio (em algumas situações) em inglês, francês e alemão – já outras atividades (como nos colegiados de curso) são efetuadas apenas em português.

Com relação à **pergunta 31** – se a universidade possuía uma política para línguas de comunicação externa (aquelas usadas na interação com pessoas e entidades fora da universidade) – as respostas foram as seguintes, indicadas na **Figura 25**.

Figura 25. Existência de PL para línguas de comunicação externa.

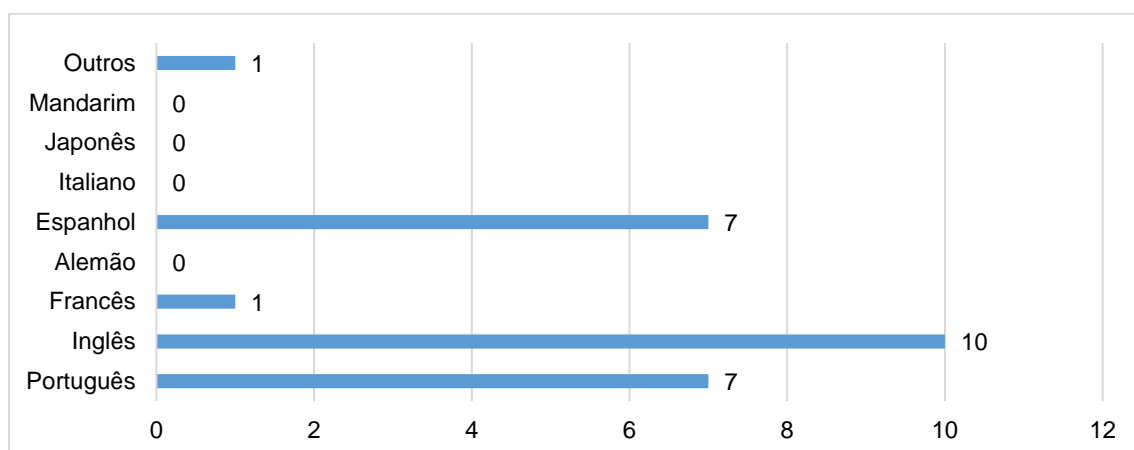


Fonte: Elaborada pelo autor.

Aqui também se nota um desconhecimento sobre PL para línguas de comunicação externa, com a maioria (43%) das respostas, seguida de respostas que indicam a inexistência (30%) desse tipo de PL. A existência de PL para comunicação externa foi indicada apenas por 27% dos participantes. Trata-se também de uma situação “preocupante”, pois a indefinição a respeito de PL para comunicação externa prejudica a interação entre instituições, o compartilhamento de conhecimento e o próprio desempenho das organizações, tal como indicado por Luring e Selmer (2011). Novamente, indica-se aqui a necessidade de promover discussões e buscar alternativas para essa dimensão de PL, diante das respostas dos participantes, já que a comunicação externa é uma atividade essencial para ações de internacionalização, pois pode envolver o uso de múltiplos idiomas, com diferentes parceiros internacionais.

No caso de respondentes cujas universidades possuíam uma política para línguas de comunicação externa (**pergunta 32**), os idiomas escolhidos para interação com pessoas/entidades fora da universidade estão indicados na **Figura 26**.

Figura 26. Idiomas escolhidos para interação com pessoas e entidades fora da universidade, em instituições que possuem PL para comunicação externa.



Fonte: Elaborada pelo autor.

A categoria “outros” incluiu uma resposta de um participante indicando que a escolha do idioma para interação com atores externos vai depender do idioma acordado entre os parceiros (nacionais/estrangeiros). Aqui nota-se o predomínio do inglês, tal como em Ljosland (2011), seguido de espanhol e português – o qual pode ser usado tanto

com parceiros nacionais quanto com parceiros lusófonos. Aqui sugere-se pensar estratégias de PL alinhadas com as necessidades linguísticas que surgem do contato entre usuários de línguas diferentes, como a escolha do idioma para interação. Além disso, é necessária a capacitação linguística dos trabalhadores que lidam com os parceiros externos, de forma que seu repertório de idiomas não esteja limitado ao inglês, para essa comunicação externa.

No caso de universidades que possuíam política para línguas de comunicação externa (**pergunta 33**), nas línguas escolhidas para interação com pessoas/entidades, em cada nível, nota-se um predomínio do inglês (na graduação e pós). Um dos participantes indicou que o setor de relações internacionais usa português, inglês, espanhol e francês, para comunicar-se com parceiros externos – isso no caso de documentos administrativos oficiais da universidade, porque nos documentos relacionados a grupos de pesquisa os professores usam essas (e outras) línguas. Outro respondente indicou que a escolha do idioma para comunicação externa vai depender do conhecimento linguístico de cada parceiro estrangeiro. Outro participante também destacou a importância do espanhol (na graduação e pós). Por fim, uma resposta interessante (talvez inovadora no contexto brasileiro) foi apresentada – numa das instituições pesquisadas, as correspondências e documentos são escritos na língua de cada país – assim brasileiros escrevem português e parceiros latino-americanos escrevem em espanhol (e cada um procura entender a comunicação do outro parceiro), por conta de parcerias e redes acadêmicas na América Latina. Essa postura assemelha-se¹⁰⁴ à abordagem de Intercompreensão, discutida previamente nesta pesquisa.

No **Quadro 10**, seguinte, apresenta-se um resumo da existência de PL (indicada por meio de porcentagem) nas seis dimensões de PL discutidas mais adiante: 1) línguas de admissão; 2) ensino de línguas; 3) línguas de instrução; 4) línguas de pesquisa; 5) línguas de administração; 6) línguas de comunicação externa.

¹⁰⁴ Aqui colocamos a questão da semelhança (e não uma equivalência) com a Intercompreensão, no que diz respeito aos contextos administrativos que lidam com documentos em idiomas diferentes, pois a Intercompreensão parece ter sido desenvolvida inicialmente para contextos de ensino/aprendizado de idiomas e não exatamente para atividades administrativas, ainda que nada impeça que essa abordagem seja usada na comunicação administrativa.

Quadro 10. Resumo das respostas quanto à existência de PL, nas 6 dimensões, em percentagem.

Dimensão de PL/Respostas	Sim	Não	Não sei informar
Admissão	46%	24%	30%
Ensino de Línguas	43%	21%	36%
Instrução	46%	33%	21%
Pesquisa	18%	33%	49%
Administração	24%	30%	46%
Comunicação Externa	27%	30%	43%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Uma análise do quadro acima sugere que as dimensões de PL “admissão”, “ensino de línguas” e “instrução” seriam os aspectos mais abrangidos pelas políticas existentes nas universidades participantes nesta pesquisa. Já as dimensões “pesquisa”, “administração” e “comunicação externa” seriam os aspectos sobre os quais os respondentes menos sabem indicar se estão contemplados nas PL de suas instituições – talvez seja necessária uma maior divulgação das PL, caso elas contemplem esses aspectos ou (no caso daquelas que não os contemplam) que esses aspectos sejam incluídos nas PL existentes, para que as atividades de pesquisa, administração e comunicação externa sejam cada vez mais amparadas pelos idiomas, apoiando assim o processo de internacionalização.

As dimensões “instrução” e “pesquisa” foram os aspectos menos abrangidos (33%) nas PL existentes das universidades pesquisadas – nessas duas dimensões seria necessário mais esforço/investimento das instituições para que esses aspectos (instrução e pesquisa) fossem contemplados nas PL, de forma a apoiar o processo de internacionalização das universidades. Isso pode ocorrer por meio da oferta de disciplinas em outros idiomas ou pela oferta de cursos para desenvolver habilidades linguísticas para atuar na atividade de pesquisa em nível universitário.

A seguir, apresenta-se o **Quadro 11** com um resumo das respostas concedidas pelos participantes desta pesquisa, com sugestões do autor desta pesquisa, também nas 6 dimensões de PL.

Quadro 11. Resumo das respostas referente às dimensões de PL, com sugestões.

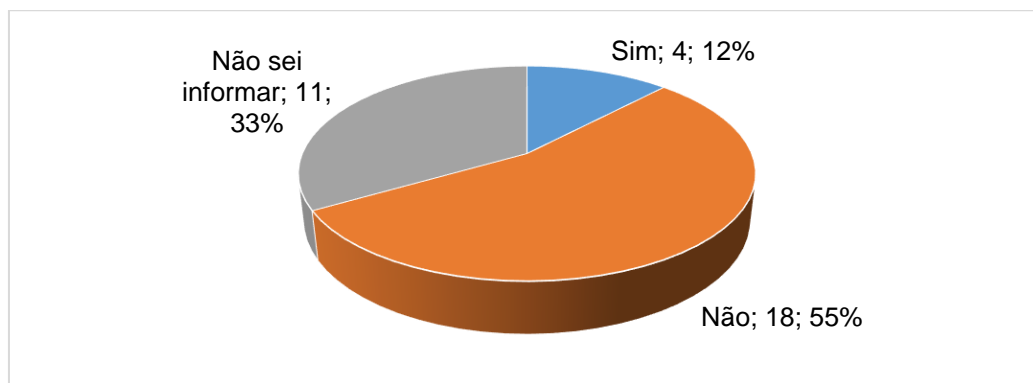
Dimensão de PL	Resumo	Sugestões
Admissão	<ul style="list-style-type: none"> • Predomínio de Português como língua exigida na admissão em nível de graduação, assim como Inglês ou Espanhol, por conta da adoção do Enem como exame de admissão nas universidades federais. • Em nível de pós-graduação, as línguas exigidas para admissão variam, com destaque para Inglês e Espanhol. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adotar procedimentos de admissão diferenciados (e elaborados em outros idiomas) para estudantes e pesquisadores estrangeiros, nos casos de intercâmbio de curta duração – pois o Enem atende apenas o nível de graduação e seria usado para ingresso no curso completo. • Adotar procedimentos padronizados quanto aos exames de proficiência aceitos na seleção de programas de pós-graduação ou mesmo elaborar exames locais que sejam aceitos pelos diferentes programas de pós-graduação, tendo em vista o alto custo de testes comerciais como TOEFL, IELTS e similares.
Ensino de Línguas	<ul style="list-style-type: none"> • Predomínio de inglês, seguido de espanhol e português como língua estrangeira (PLE). • Oferta de outros idiomas menos “procurados” quando se compara com o aprendizado de idiomas para fins acadêmicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar a oferta de PLE, de forma a ampliar a visibilidade do português no cenário internacional, de maneira que os estrangeiros desenvolvam sua proficiência em uma língua que não tem tanta abrangência/uso internacional como o inglês ou espanhol, por exemplo. • Manter a oferta de idiomas menos “procurados”, de forma que sua oferta não seja “engolida” pelos idiomas hegemônicos que estão atrelados ao processo de internacionalização. • Inserir disciplinas de línguas estrangeiras (idiomas para fins específicos) nas grades curriculares de todos os cursos.
Instrução	<ul style="list-style-type: none"> • Predomínio de português, tendo em vista que é o idioma oficial no Brasil, como aponta a Constituição Federal de 1988. • Quando disciplinas são ofertadas em outro idioma, predomina o inglês, geralmente no formato <i>English Medium Instruction</i> (EMI). • Oferta esporádica, não continuada e concentrada em algumas áreas do conhecimento, de disciplinas em idioma estrangeiro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar os professores para ministrar disciplinas em outras línguas estrangeiras além do inglês, pois (em muitos casos) o público maior de estrangeiros na universidade adota outro idioma, como espanhol. • Promover a oferta continuada de disciplinas em idioma estrangeiro, em vários cursos da universidade, por meio de reformas curriculares que garantam a oferta desse tipo de disciplinas, ainda que sejam optativas.

Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Predomínio de inglês, seguido do espanhol. • Algumas áreas de pesquisa tendem a usar determinados idiomas. • Escolha do idioma de pesquisa pode depender da escolha do parceiro acadêmico estrangeiro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os idiomas mais usados em cada área de conhecimento, para preparar os pesquisadores para usar aqueles idiomas em suas pesquisas. • Verificar com o parceiro estrangeiro se outras línguas de pesquisa podem ser usadas, em lugar do inglês, em especial no caso de cooperação entre países ibero-americanos, lusófonos ou latino-americanos. • Destinar mais recursos para tradução de artigos para outros idiomas (que não o inglês), para lidar com a hegemonia anglófona, na área de pesquisa.
Administração	<ul style="list-style-type: none"> • Predomínio de português, por ser o idioma oficial usado na administração pública federal brasileira. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a composição da comunidade de estrangeiros na universidade, para verificar os idiomas usados por eles, de forma a emitir comunicações internas que também possam ser compreendidas por eles com mais agilidade, em especial nos comunicados relativos à segurança e saúde (e outros aspectos da vida acadêmica).
Comunicação Externa	<ul style="list-style-type: none"> • Predomínio de inglês, em especial nos casos em que não há um idioma comum entre as partes envolvidas. • Em alguns casos, espanhol e francês são usados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considerando a resposta de um dos participantes desta pesquisa, tentar usar a abordagem de Intercompreensão (para línguas semelhantes entre si), na qual cada um usa sua própria língua e tenta entender o idioma do outro. • Verificar os casos em que não é necessária a adoção do inglês para comunicação externa, como nas interações com países e acadêmicos lusófonos, ibero-americanos e latino-americanos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando questionados (**pergunta 34**) se suas universidades ofertavam atividades para o ensino/aprendizado de línguas para fins acadêmicos e/ou específicos (cursos como *Researcher Connect* e outros) os participantes responderam como indicado na **Figura 27**.

Figura 27. Existência de atividades para ensino/aprendizado de idiomas para fins específicos/acadêmicos.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Nesta pergunta a maioria (55%) dos respondentes indicou a inexistência de ações desse tipo, seguidos daqueles que desconhecem (33%) a oferta dessas atividades. Apenas 4 participantes confirmaram a existência de atividades para fins acadêmicos e/ou específicos. Mais uma vez, apresenta-se uma situação “preocupante”, dada a possível descontinuidade do financiamento direto via programa IsF nas universidades, programa esse que foi desenvolvido para ofertar ações que atendam exatamente a essas necessidades específicas/acadêmicas. Faz-se necessária uma reflexão nas universidades, para que seus membros verifiquem como podem priorizar esse tipo de cursos, com a possível descontinuidade do IsF. Entretanto, a oferta de cursos desenvolvidos por organismos estrangeiros deve ser avaliada com cautela, para verificar as motivações ideológicas que perpassam esses cursos, assim como as metodologias adotadas e os aspectos culturais que são trazidos nesses cursos.

No caso de respondentes cujas universidades ofertavam atividades para fins acadêmicos/específicos, foi perguntando quais seriam essas atividades (**pergunta 35** – adicionada à proposta inicial do questionário). As atividades mencionadas pelos respondentes incluem: cursos de preparação para o teste TOEFL; curso *Researcher Connect*; cursos de idiomas (inglês, espanhol, francês, alemão e italiano) para fins acadêmicos; cursos de idiomas para áreas específicas (direito e saúde, por exemplo). Diante dessas respostas, sugere-se a definição de idiomas (para fins específicos, como é o caso da Rede Andifes IsF) que seriam relevantes para cada IES e a

diversificação das áreas a serem atendidas pelos cursos de idiomas – por exemplo, incluindo a área de humanidades.

A **pergunta 36** foi incluída para que os respondentes manifestassem sua anuência com a participação nesta pesquisa, de forma que todos eles concordaram com a participação. A **pergunta 37** foi adicionada à proposta inicial de questionário, para que os respondentes pudessem manifestar (em texto corrido) suas sugestões, críticas e elogios relacionados ao tema desta pesquisa. Houve a contribuição de 9 participantes. A partir das respostas deles, foi elaborada a **Tabela 5** a seguir, com as palavras mais frequentes nessas sugestões.

Tabela 5. Palavras mais frequentes usadas nas sugestões dos respondentes ao questionário inicial

Ordem	Palavra
1 ^a	Política
2 ^a	Opção
3 ^a	Graduação
4 ^a	Admissão
5 ^a	Programa
6 ^a	Idioma
7 ^a	Institucional
8 ^a	Extensão
9 ^a	Sugestão
10 ^a	Texto

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir de dados processados pela *Sketch Engine*.

A partir dessas palavras mais frequentes, destaca-se a dimensão política [1^a] do idioma [6^a] no processo de internacionalização, sendo que política também é uma questão de opção [2^a] entre os idiomas disponíveis para uso no contexto universitário. As atividades de graduação [3^a] e extensão [8^a] foram enfatizadas nas respostas, assim como a importância das línguas para admissão [4^a] nas universidades. Segundo essas respostas, a PL pode ser vista como um programa [5^a] de caráter institucional [7^a] para apoiar o processo de internacionalização.

Destacam-se aqui nesta seção algumas respostas à **pergunta 37**, na qual os participantes poderiam colocar comentários adicionais, consideradas relevantes para fins desta pesquisa, sendo que a identificação do participante foi omitida para preservar sua identidade, tal como indicado no **Quadro 12**.

Quadro 12. Respostas à pergunta 37 consideradas relevantes para esta pesquisa.

Participante	Universidade	Resposta
A	UNILA	[...] há muita comunicação, interação [...] ligada às migrações da região.
B	UFRGS	[...] o oferecimento da possibilidade de estudar outro idioma ou se capacitar em outro idioma é uma política institucional, tem ampla abrangência, e é uma necessidade premente em um mundo globalizado.
D	UFF	[...] opção gratuita dirigida a estudantes de baixa renda e vinculada a Superintendência de Relações Internacionais.
H	UFMG	Está em andamento a implementação de uma formação complementar, na graduação, em que serão ofertadas disciplinas todos os semestres, em inglês.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à resposta do participante (**A**), ele comentava sobre o contexto plurilíngue de sua universidade, no qual os diferentes atores do contexto acadêmico usam suas línguas para comunicação e interação, incluindo línguas ligadas “às migrações da região”, visto que sua universidade está situada em região de fronteira. Possivelmente essa descrição de contexto se refere às práticas transidiomáticas discutidas por Wei (2017) – práticas fluidas e dinâmicas nas quais os usuários das línguas transcendem as fronteiras entre as línguas conhecidas/nomeadas, variedades linguísticas e entre línguas e outros sistemas semióticos, superando barreiras artificiais e ideológicas entre as línguas.

Em relação à resposta do participante (**B**), ele demonstra a necessidade de estabelecimento de políticas abrangentes no contexto do ensino superior, em especial para as línguas em contexto de globalização – enunciado esse alinhado com as discussões de Hudzik (2011), Spolsky (2004), Ricento (2006) e Shohamy (2006), as quais apontam para a necessidade de envolvimento dos diversos atores no contexto de elaboração e implementação de políticas linguísticas e de internacionalização.

Quanto à resposta do participante (**D**), ele comenta sobre a existência de programas gratuitos de idiomas na instituição na qual ele atua, e como essa gratuidade é fundamental para que todos os membros da comunidade universitária tenham acesso ao ensino/aprendizagem de idiomas, ampliando assim o acesso à informação e desenvolvendo habilidades para comunicação acadêmica em outros idiomas, tal como indicado por Finardi e Porcino (2014). A conexão desses programas com uma superintendência de relações internacionais também está alinhada com as propostas

de Hudzik (2011), de envolvimento dos diversos atores institucionais no processo de internacionalização e confirma a importância dos idiomas para tal processo, conforme indicado por Vogel (2001).

Em relação à resposta do participante (H), ele comenta sobre a implementação de uma formação complementar (em nível de graduação) na qual serão ofertadas (semestralmente) disciplinas em inglês. Ao passo que esse comentário sugere uma preocupação com a internacionalização do currículo (LEASK, 2015), também demonstra uma inclinação ao uso da língua inglesa em contextos universitários, tal como apontado por Finardi e França (2016) e Baumvol e Sarmiento (2016).

6.3. Análise das Respostas do Questionário Expandido

Conforme explicado na seção de metodologia, o questionário inicial contou com a participação de 33 respondentes. Tais respondentes foram convidados a responder perguntas adicionais, para aprofundar as discussões/opiniões relacionadas ao tema desta pesquisa (na forma de um questionário expandido, com 8 perguntas) – discussões/opiniões essas que talvez não pudessem ser capturadas por meio do questionário inicial, dado formato de suas perguntas e sua extensão. Dados que possibilitassem identificar os participantes desta pesquisa foram removidos deste texto, para preservar seu anonimato.

A ideia inicial desta pesquisa era realizar esse questionário expandido na forma de entrevistas, por vídeo ou web-conferência. Todavia, limitações de tempo e dificuldades para compatibilizar a agenda do entrevistador com os entrevistados fizeram com que o autor desta pesquisa tivesse que optar pelo formato de questionário expandido (administrado via e-mail), com perguntas abertas, de forma a tentar conseguir um acesso maior às opiniões dos participantes do questionário inicial. Nesse questionário expandido, houve 8 participantes¹⁰⁵ das seguintes universidades: UFMG, UFES, UTFPR, UnB, UFPA e UNILA, advindos daqueles 33 respondentes ao questionário inicial. A baixa participação de respondentes nesse questionário

¹⁰⁵ Houve 2 participantes da UFMG; e 1 dos participantes não indicou a universidade de origem.

expandido pode ter ocorrido porque as perguntas contidas nele demandaram mais elaboração e tempo dos participantes. Há que se considerar que as respostas podem representar a opinião de um indivíduo e não necessariamente a opinião da instituição na qual ele está inserido. Diferentemente dos participantes do questionário inicial, que foram identificados com letras na seção anterior, aqui os participantes do questionário expandido são identificados com números, para haver uma diferenciação entre eles¹⁰⁶.

Foi elaborada uma tabela com as palavras mais frequentes (excluindo elementos como: artigos, numerais, preposições, conectivos, conjunções, preposições) nas respostas fornecidas pelos participantes ao questionário expandido, tal como indicado na **Tabela 6**.

Tabela 6. Palavras mais frequentes nas respostas dos participantes ao questionário expandido

Ordem	Palavra
1 ^a	Internacionalização
2 ^a	Universidade
3 ^a	Línguas
4 ^a	Oferta
5 ^a	Professores
6 ^a	Internacionais
7 ^a	Processo
8 ^a	Pesquisa
9 ^a	Ativo
10 ^a	Essencial
11 ^a	Ações
12 ^a	Mobilidade
13 ^a	Certificação
14 ^a	Alunos
15 ^a	Disciplinas

Fonte: Elaborada pelo autor.

A partir das palavras da tabela acima, nota-se uma ênfase no processo [7^a] de internacionalização [1^a] e em aspectos internacionais [6^a] nos textos enviados como resposta ao questionário expandido. Destaca-se ainda o contexto da universidade [2^a] e a importância das línguas [3^a] nesse contexto. Nota-se também um enfoque na

¹⁰⁶ Não foi possível identificar se os participantes do questionário expandido foram os mesmos do questionário inicial, porque no questionário expandido eles tinham que mencionar apenas a instituição da qual faziam parte, para preservar sua privacidade, visto que as perguntas do questionário expandido solicitavam informações mais sensíveis aos respondentes.

oferta [4^a] de disciplinas [15^a] e oportunidades para uso/ensino/aprendizagem de línguas – enfoque alinhado possivelmente com a ideia de internacionalização do currículo (LEASK, 2015), discutida previamente nesta pesquisa.

Alguns atores desse contexto também são destacados, como os professores [5^a] e alunos [14^a], mas nota-se a ausência de destaque para outros atores, como o pessoal técnico-administrativo das universidades, os quais também possuem um papel relevante para o funcionamento das instituições e também para a internacionalização. A questão das línguas e da internacionalização também está conectada com ações [11^a] importantes na universidade como a pesquisa [8^a] e a mobilidade [12^a], ainda que uma visão de internacionalização baseada (apenas) em atividades seja limitada, conforme as concepções equivocadas e mitos, denunciados por Knight (2011) e De Wit (2011).

A ideia de internacionalização como um processo ativo [9^a], no qual as necessidades locais da instituição são consideradas, também foi destacada nas respostas dos participantes, alinhada com as discussões de Lima e Maranhão (2009). A questão das línguas também é destacada como essencial [10^a] para o processo de internacionalização e também está associada a questões de certificação [13^a] de proficiência linguística, segundo os respondentes – alinhada com discussões de Wright (2008).

Também foi elaborada a **Tabela 7**, com as expressões mais frequentes nas respostas dos participantes ao questionário expandido.

Tabela 7. Expressões mais frequentes nas respostas dos participantes ao questionário expandido

Ordem	Expressão
1 ^a	Instituições parceiras
2 ^a	Línguas estrangeiras
3 ^a	Língua de acolhimento
4 ^a	Ações efetivas
5 ^a	Comunidade acadêmica
6 ^a	Oferta de idiomas
7 ^a	Informação suficiente
8 ^a	<i>Medium of Instruction</i>
9 ^a	Processo de internacionalização
10 ^a	Cursos de línguas

A partir das expressões da tabela acima, nota-se, nas respostas dos participantes, o destaque das línguas estrangeiras [2ª] para a interação com as instituições parceiras [1ª] no processo de internacionalização [9ª], tal como discutido por Bassnett (2005). Também houve enfoque na língua de acolhimento [3ª] que a comunidade acadêmica [5ª] pode usar na recepção de acadêmicos estrangeiros – no caso do Brasil, discute-se principalmente o uso de inglês com língua acadêmica (por exemplo, FINARDI; PORCINO, 2015) e português como língua estrangeira (por exemplo, BAGNO; CARVALHO, 2015) na interação com acadêmicos que desenvolvem suas atividades aqui.

Os respondentes também apontaram ações efetivas [4ª] como a oferta de idiomas [6ª] e cursos de línguas [10ª] para que o processo de internacionalização seja apoiado pelo uso/ensino/aprendizado de idiomas – algo alinhado com as discussões de Vogel (2001), Hughes (2008) e Finardi, Santos e Guimarães (2016). O uso de inglês como meio de instrução (*Medium of Instruction*) [8ª] também recebeu destaque pelos respondentes, tal como indicado por Dafouz e Smit (2014) – ainda que sejam necessárias ações para que outras línguas também sejam usadas como meio de instrução (por exemplo, GARCÍA, 2009). Outra questão levantada pelos respondentes foi a necessidade de disponibilização de informação suficiente [7ª] a respeito das ações relativas a idiomas voltadas para a internacionalização – isso porque, às vezes, a comunidade acadêmica acaba não tomando conhecimento das oportunidades de aprendizado de idiomas no contexto universitário, por conta (possivelmente) de falha na comunicação e na divulgação dessas oportunidades.

Quanto à **pergunta 1**, na qual se indaga a opinião dos respondentes sobre o atual processo de internacionalização das universidades brasileiras, no **Quadro 13** estão destacadas algumas respostas dos participantes, consideradas relevantes para esta pesquisa.

Quadro 13. Opinião dos respondentes sobre o processo de internacionalização.

Participante	Universidade	Resposta
1	Não identificada	Necessário, mas muito de difícil de ser viabilizado por falta de recursos do governo.
3	UFES	Ele é reativo e fortemente pautado por visões de agências de fomento como Capes, CNPq [...]
4	UTFPR	Acho que falta reflexão, estudo teórico e prático e ampla discussão. [...] há decisões tomadas por dirigentes ou gestores (que não necessariamente possuem qualquer formação na área) e apenas implantadas sem que sejam discutidas ou [...] apresentadas para conhecimento da comunidade acadêmica.
5	UnB	É um processo [...] heterogêneo e depende de políticas individuais. O Governo, principal financiador da atividade universitária, tem suas próprias metas, nem sempre alinhadas com as metas das universidades.
7	UFMG	[...] há um movimento cada vez maior no sentido da internacionalização. Desde o CSF [...] mais pessoas [...] começaram, por exemplo, a voltar seus olhos para a mobilidade da graduação (passo importante para a internacionalização). Vejo também um movimento maior no sentido de entender a importância dos rankings, o que afeta diversas áreas como publicações, pesquisa [...]
8	UNILA	Considero que são excludentes e excessivamente voltados ao Norte.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Discussão: Nota-se, entre os respondentes, uma visão crítica em relação às fontes de financiamento/fomento para internacionalização (participantes 1, 3 e 5). Também se nota um desalinhamento entre as necessidades/interesses locais das universidades e outros agentes, como o governo federal, agências de fomento e instituições em outros países (participantes 3, 5 e 8). A internacionalização, vista como um movimento “cada vez maior” (participante 7) também é colocada como um processo reativo (participante 3), heterogêneo e dependente de políticas individuais (participante 5) e excludente (participante 8) – opiniões alinhadas com estudos de Lima e Maranhão (2009) e Manços e Coelho (2017). Destaca-se aqui o despreparo de dirigentes/gestores que lidam com a internacionalização, os quais “não possuem qualquer formação na área” (participante 4), apontando para a necessidade de “reflexão, estudo teórico e prático e ampla discussão” (participante 4) sobre esse processo, tal como discutido por Robson (2017) e Ljosland (2015).

Na **pergunta 2** se questionam as motivações para as instituições dos respondentes se internacionalizarem. As respostas relevantes para esta pesquisa estão inseridas no **Quadro 14**.

Quadro 14. Motivações para as instituições dos respondentes se internacionalizarem.

Participante	Universidade	Resposta
1	Não identificada	Exigência da Capes, desejo de intercâmbio com outros pesquisadores e de divulgação do que é feito na Universidade.
3	UFES	Acredito que o principal objetivo seja adquirir maior visibilidade internacional atraindo alunos estrangeiros, se colocando nacionalmente em posições melhores nos rankings.
4	UTFPR	[...] há apenas afirmações de que a internacionalização deve acontecer. Não lembro de ver as motivações discutidas ou explicadas.
6	UFMG	[...] é importante para melhorar a posição em índices internacionais (colabora na projeção da universidade e na busca de recursos para projetos). Também, melhora na mobilidade de estrangeiros [...] o que desenvolve o Multiculturalismo nos <i>campi</i> da universidade.
7	UFMG	Quanto mais internacionalizada, melhor é uma universidade por diversos motivos. Maior número de publicações conjuntas, pesquisas internacionais, investimentos, reconhecimento e destaque internacional, excelência, etc.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Discussão: Quanto às motivações apontadas pelos participantes nota-se uma ênfase em aspectos acadêmicos, como o intercâmbio com outros pesquisadores (participante 1), publicações conjuntas e pesquisas internacionais (participante 7) e desenvolvimento do multiculturalismo (participante 6). Todavia, o aspecto mais frequente mencionado pelos respondentes foi melhorar a visibilidade, destaque, reconhecimento e divulgação das ações da universidade (participantes 1, 3, 7), vinculado à questão dos rankings e índices (participantes 3, 6 e 7). Essas motivações estão alinhadas com as discussões de Altbach e Knight (2007). Uma observação importante foi “há apenas afirmações de que a internacionalização deve acontecer” (participante 4), indicando que não há “motivações discutidas ou explicadas”, sugerindo que esse processo ocorre de forma *top-down* (vertical) sem muita discussão com os diversos atores do contexto universitário, partindo de níveis altos da gestão e “empurrando” o processo de internacionalização (importado diretamente de países hegemônicos) sem levar em conta as necessidades e interesses locais.

Quanto à **pergunta 3**, na qual se indaga sobre os principais agentes (*stakeholders*) no processo de internacionalização, as respostas mais relevantes para esta pesquisa estão inseridas no **Quadro 15**.

Quadro 15. Principais agentes no processo de internacionalização.

Participante	Universidade	Resposta
1	Não identificada	Pró-reitoria de pós-graduação e pesquisa, programas de pós-graduação da Universidade.
4	UTFPR	[...] dirigentes e gestores. Não vejo um amplo envolvimento da comunidade acadêmica no sentido de pensar a internacionalização.
5	UnB	Administração Central (como criador das estratégias) e unidades acadêmicas (como executor das atividades de internacionalização).
6	UFMG	[...] tem início no Programa de Desenvolvimento Institucional/PDI da universidade com a criação de políticas [...]. Após, o processo evolui para ações em diretoria de relações internacionais [...] e tem que ser acolhido nas diversas esferas acadêmicas [...]. Também há de avaliar os resultados a fim de descrever as lições aprendidas e projetar ações futuras.
7	UFMG	Instituições parceiras, redes internacionais, professores, gestores (incluindo reitorado, TAEs, pró-reitores, coordenadores de curso), estudantes e pesquisadores. Aqui na nossa universidade, todos estão envolvidos no processo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Discussão: A partir das respostas do quadro acima, nota-se que enquanto (na maioria dos casos) as ações de internacionalização são planejadas por dirigentes e gestores (participantes 4 e 5) – principalmente em setores ligados à pesquisa e pós-graduação – e executadas por órgãos “inferiores” na hierarquia universitária, há casos em que as ações são planejadas, executadas e avaliadas em conjunto (participantes 6 e 7). Mais uma vez, nota-se uma tendência para decisões do tipo *top-down* no que diz respeito à internacionalização, com diversos atores não participando do planejamento e apenas executando decisões de gestores que não têm preparo nem formação, tal como indicado nas respostas à **pergunta 1**. Isso é evidenciado na resposta do participante 4: “não vejo um amplo envolvimento da comunidade acadêmica no sentido de pensar a internacionalização”. Isso contrasta com a resposta do participante 6, o qual menciona “diversas esferas acadêmicas” e o participante 7, o qual indica que “todos estão envolvidos no processo”.

Quanto ao papel “ativo” ou “passivo” das instituições dos respondentes no processo de internacionalização (**pergunta 4**) e o porquê, as respostas relevantes para esta pesquisa estão indicadas no **Quadro 16**.

Quadro 16. Papel das instituições no processo de internacionalização.

Participante	Universidade	Resposta
2	UFVJM	Ativo. Porque é uma universidade recente e que tem muitos cursos de graduação e de pós em processo de consolidação.
3	UFES	Considero passivo, mas certamente com vontade de se tornar ativo
4	UTFPR	[...] Eu diria que ativo, pois vejo diversas menções à necessidade de internacionalização. Só não sei se essa atividade é necessariamente positiva.
5	UnB	Ativo, pois [...] o processo de internacionalização é individualizado por universidade. Assim, toda universidade que possui estratégia de internacionalização é ativa na sua própria internacionalização
6	UFMG	Ativo. Pois a instituição tem que descrever de modo claro os objetivos e resultados esperados para todas as ações de internacionalização [...] poder avaliar e ajustar o cronograma de projeto de internacionalização
7	UFMG	Muito ativo. Há uma constante preocupação com ações efetivas nesse sentido: programas como PrInt, participação em redes. Promoção da mobilidade em todos os níveis, inclusive técnicos administrativos, fortalecimento de vínculos com instituições parceiras, estabelecimento de novas parcerias, fomento à pesquisa, oferta de idiomas e certificação em línguas, etc.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Discussão: Considerando as respostas acima, talvez não tenha ficado claro na pergunta a distinção entre internacionalização “ativa” e “passiva”, descrita por Lima e Maranhão (2009), na qual um processo *passivo* de internacionalização seria aquele em que a instituição usa modelos prontos para se internacionalizar, sem as devidas adaptações às necessidades locais – e um processo *ativo* seria aquele no qual a instituição define seus interesses, objetivos e necessidades frente às demandas globais. O participante 3 indica que o processo de internacionalização de sua instituição é passivo, mas (ao menos) existe o interesse em torná-lo ativo. O fato de existir “menções à necessidade de internacionalização” (participante 4) e de ser “uma universidade recente e que tem muitos cursos de graduação e de pós” (participante 2) não quer dizer que o processo seja necessariamente ativo. Contextos mais ativos de internacionalização parecem estar mais evidentes nas respostas dos participantes 5, 6 e 7, em expressões como “individualizado”, “estratégia de internacionalização”, “objetivos e resultados esperados”, “participação em redes” e “mobilidade em todos

os níveis”, ainda que um enfoque de internacionalização baseado apenas em ações/atividades é considerado “limitado” nas discussões de De Wit (2011) e Knight (2011).

Quanto à opinião dos respondentes sobre as ações e decisões governamentais no processo de internacionalização (**pergunta 5**), no **Quadro 17** foram destacadas as respostas mais relevantes para esta pesquisa.

Quadro 17. Opinião sobre ações governamentais na internacionalização.

Participante	Universidade	Resposta
1	Não identificada	Há alguns editais, projetos, mas acho insuficientes.
2	UFVJM	Acho que todo governo deve facilitar as relações internacionais sem interferir ideologicamente nelas, [...] um leque de ofertas muito restrito ao esquerdismo internacional [...] A universidade deve se desvincular das pautas internacionais esquerdistas e globalistas.
3	UFES	São pautadas por uma visão de internacionalização limitada que nos mantém como "consumidores" do conhecimento produzido no Norte Global.
4	UTFPR	Acho que a internacionalização é geralmente vista pelos governos como forma de ascensão econômica e como bem de consumo. [...] boa parte das ações governamentais me parecem unilaterais, elitistas e contraditórias. A falta de investimento no ensino das humanidades (principalmente idiomas e demais disciplinas que permitem a um povo compreender processos culturais) é um passo contrário à internacionalização. A hostilidade a imigrantes africanos e latino-americanos aliada à subserviência a turistas norte-americanos e europeus também reduz significativamente o conceito que formamos de internacionalização
5	UnB	O governo possui sua própria visão do que é a internacionalização, dos resultados a serem obtidos e dos meios a serem utilizados. [...] os governos não consultaram em nenhum momento as universidades, que são as executoras da internacionalização da educação superior, para elaborar essa visão. O resultado é a falta de alinhamento entre governo e IES.
8	UNILA	Considero que são excludentes e excessivamente voltados ao Norte

Fonte: Elaborado pelo autor.

Discussão: Tendo em vista as respostas destacadas no quadro acima, nota-se uma insuficiência das ações governamentais para atender às atuais demandas de internacionalização (participante 1). Também há opiniões diferentes entre os participantes. Enquanto há enunciados de que as ações governamentais nessa área são “esquerdistas e globalistas” (participante 2) e de que o governo não deveria “interferir ideologicamente” (participante 2), há outras opiniões indicando que tais

ações “nos mantém como ‘consumidores’ do conhecimento produzido no Norte Global” (participante 3) e são consideradas “unilaterais, elitistas e contraditórias” (participante 4), indo de encontro às discussões de Brown (2015) que sugerem uma participação maior dos diversos agentes do contexto universitário nas decisões ligadas à internacionalização e línguas. Essa questão da exclusão de atores do contexto universitário nas decisões sobre internacionalização se repete na opinião do participante 5, o qual indica que “os governos não consultaram em nenhum momento as universidades” que são vistas apenas como “executoras” dos planos governamentais, gerando uma “falta de alinhamento” entre governo e universidades.

Nas respostas também se aponta para uma mercantilização da educação via processo de internacionalização, pois os governos têm visto esse processo como “forma de ascensão econômica e como bem de consumo” (participante 4) – tal como discutido por Relaño-Pastor (2015). Também se percebe uma exclusão das ciências humanas nesse processo (participante 4) como uma decisão que atrapalha a internacionalização, pois sem o estudo das línguas (e de outras disciplinas que permitem entender outros processos culturais) podem surgir hostilidades em relação a africanos e latino-americanos (membros do Sul Global) e uma subserviência a norte-americanos e europeus (membros do Norte Global) – tal como indicado pelo participante 4. Essa opinião também foi manifestada pelo participante 8, quando ele aponta as ações governamentais como “excludentes” e excessivamente voltadas ao Norte.

Quanto ao papel das línguas no processo de internacionalização (**pergunta 6**), os comentários dos participantes, considerados relevantes para esta pesquisa, estão destacados no **Quadro 18**.

Quadro 18. Comentários dos participantes sobre o papel das línguas no processo de internacionalização

Participante	Universidade	Resposta
4	UTFPR	Fundamental. As línguas não devem apenas ser tratadas como instrumento de comunicação [...], mas também como esforço de abertura cultural. Falta um entendimento de que o estudo de idiomas expande perspectivas culturais e potencializa a compreensão do outro [...] da nossa própria cultura. [...] frequentemente, se usa a desculpa da internacionalização para promover o ensino de língua inglesa com fins meramente comerciais. O preterimento de outras línguas, mais notadamente o espanhol, também é uma atitude reducionista e um passo contrário à internacionalização.
5	UnB	As línguas são o meio pelo qual se produz toda a ciência. A ciência [...] sempre foi, internacional e [...] dependeu de que cientistas aprendessem outras línguas para produzir em conjunto. Assim, não há como se falar em ciência internacional sem se falar em língua internacional [...]. Ao mesmo tempo, a língua nacional, no contexto brasileiro, é a responsável por inserir novos membros na Academia e, portanto, deve também ter espaço nas estratégias de internacionalização.
7	UFMG	Essencial. A certificação em idiomas e a oferta de treinamento é essencial, tanto para alunos, quanto professores (iniciativas como <i>English as a Medium of Instruction</i> , por exemplo), quanto para gestores que trabalham diretamente com a internacionalização.
8	UNILA	As línguas são fundamentais. Deve-se priorizar o espanhol para a internacionalização Sul-Sul.

Fonte: Elaborado pelo autor.

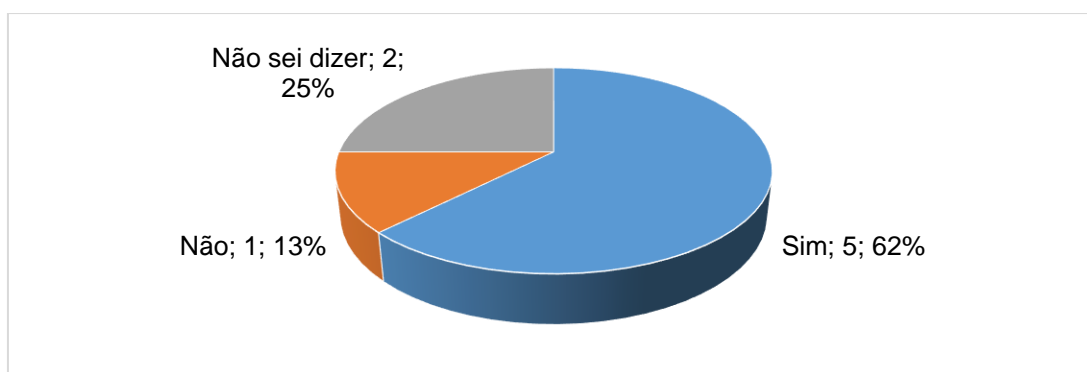
Discussão: considerando as respostas destacadas no quadro acima, nota-se que o papel das línguas é considerado como fundamental e essencial (participantes 4, 7 e 8). Sugere-se o uso das línguas para além de sua função instrumental na comunicação humana, sendo usadas num “esforço de abertura cultural”, pois os idiomas podem expandir “perspectivas culturais” e a “compreensão do outro” (participante 4). Esse comentário está alinhado às discussões de Vogel (2001), Warner (2011) e Dervin e Liddicoat (2013), sobre o papel das línguas para interações interculturais. O idioma inglês é destacado pelos participantes 4 e 7, quer seja de forma negativa, sendo usado para “fins meramente comerciais” (por exemplo, RELAÑO-PASTOR, 2015) ou de como forma de entregar conteúdos via *English Medium Instruction* – EMI.

Também há um destaque para o idioma espanhol, visto como um idioma “preterido” (participante 4) no processo de internacionalização, em favor do inglês (por exemplo, JORDÃO, 2016) e como um idioma que pode fortalecer as relações Sul-Sul

(participante 8), tal como discutido por Moore e Finardi (2019). O português também tem seu papel destacado pelo participante 5, como a língua que pode “inserir novos membros na Academia” no contexto brasileiro, assim devendo ter “espaço nas estratégias de internacionalização”, tal como discutido por Bagno e Carvalho (2015).

Quando perguntados sobre a existência de discussões sobre políticas linguísticas (PL) para internacionalização nas universidades (**pergunta 7**), os participantes responderam tal como indicado na **Figura 28**.

Figura 28. Existência de discussões sobre PL para internacionalização.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Discussão: a maioria dos participantes (62%) indicou que existem discussões sobre PL específicas para internacionalização, o que sugere um papel relevante da internacionalização para a formulação e implementação de políticas linguísticas, tal como apontado por Finardi e Archanjo (2018), Passoni (2019) e Guimarães, Finardi e Casotti (2019), por conta de ações governamentais como os programas Ciência sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras. Os participantes que indicaram desconhecer PL para internacionalização (25%) podem ter expressado essa resposta porque políticas podem existir e agir de forma implícita, isto é, não materializada na forma de um texto institucional (por exemplo), tal como discutido por Spolsky (2004), Shohamy (2006) e Wright (2016).

Quanto aos principais temas abordados nas discussões sobre PL, no caso de instituições onde havia esse tipo de debate (**pergunta 8**), as respostas dos

participantes consideradas relevantes para esta pesquisa estão destacadas no **Quadro 19**.

Quadro 19. Principais temas abordados nas discussões sobre PL, segundo participantes do questionário expandido

Participante	Universidade	Resposta
1	Não identificada	Intercâmbio entre alunos e pesquisadores, línguas
3	UFES	Foi montada uma comissão [...]; reuniões [...] foram para "apresentar" de forma <i>top down</i> o que [...] deveria entrar na [PL], sem discussão
5	UnB	Uso de língua estrangeira como meio de instrução; uso de língua estrangeira como apoio administrativo; formação linguística de discentes, docentes e demais trabalhadores das universidades
7	UFMG	Oferta de disciplinas em outros idiomas, treinamento para habilitar professores para lecionar essas disciplinas, oferta de cursos de línguas e certificação, oferta de curso de português como língua adicional e como língua de acolhimento, etc.
8	UNILA	[...] a universidade é bilíngue, e plurilíngue em sua realidade (crioulo haitiano, línguas indígenas, entre outras). [...] a preocupação com PL está inserida em todas as políticas vigentes.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Discussão: a resposta do participante 1 sugere que PL para internacionalização ainda estão equacionadas apenas com a questão de mobilidade de alunos e pesquisadores, alinhada com os mitos e as concepções equivocadas sobre internacionalização discutidos, respectivamente, por Knight (2011) e De Wit (2011). A resposta do participante 3 mostra que, apesar de ter sido constituída uma comissão para discutir PL, as opiniões dessa comissão foram ignoradas e a PL foi formulada e imposta “de cima para baixo”, sem discussão, destruindo a possibilidade de agência dos diversos atores do contexto universitário na formulação e implementação de PL – agência essa que é fundamental para o bom andamento de políticas, tal como apontado por Brown (2015), Johnson e Johnson (2015) e Fenton-Smith e Gurney (2016).

As respostas dos participantes 5 e 7 trazem mais informações sobre os temas abordados nas PL institucionais, alinhados com dimensões de PL já apresentadas nesta pesquisa, tal como: “uso de língua estrangeira como meio de instrução” e “oferta de disciplinas em outros idiomas” (línguas de instrução); “uso de língua estrangeira como apoio administrativo” e “português [...] como língua de acolhimento” (línguas de administração); “formação linguística de discentes, docentes e demais trabalhadores

das universidades”, “oferta de cursos de línguas” e “treinamento para habilitar professores para lecionar” (ensino de línguas). A resposta do participante 8 trata de um contexto particular de uma universidade bilíngue, onde existem práticas plurilíngues, sendo que existe uma “preocupação com PL [...] em todas as políticas vigentes” – isso sugere uma visão abrangente e inclusiva de PL, conectada com as demais políticas da universidade, visão essa alinhada com as discussões de Ljosland (2015) que tratam de elaboração/implementação de políticas como atividades interdependentes uma das outras, nas quais o êxito das políticas depende do concatenamento de diferentes mecanismos, para que diferentes interesses e considerações sejam incluídos e executados nas políticas.

Um resumo das respostas do questionário expandido aponta para:

- 1) Necessidade de mais investimento governamental para proposição de políticas linguísticas e de internacionalização; a internacionalização tem sido vista como um processo considerado reativo, realizado sem reflexão/participação dos diversos atores do contexto universitário; desalinhamento entre necessidades locais das universidades e demandas governamentais; falta preparo, capacitação e qualificação às pessoas que administram a internacionalização;
- 2) Motivações ligadas principalmente à ideia de melhorar a visibilidade, destaque, reconhecimento e divulgação da universidade, por meio de rankings e índices; ações sendo executadas sem explicar motivações, de maneira *top-down*.
- 3) Ações planejadas por dirigentes e executadas pelos subordinados (novamente, de maneira *top-down*), sem a devida participação das diversas partes interessadas no processo de internacionalização;
- 4) Desconhecimento dos conceitos “ativo” e “passivo” de internacionalização, propostos por Lima e Maranhão (2009), com respostas sugerindo atitudes passivas (com algumas exceções) – uso principalmente de modelos “importados” sem a devida adaptação às necessidades locais;
- 5) Insuficiência de ações governamentais para apoiar a internacionalização, ao passo que ações existentes podem ser consideradas unilaterais, elitistas e contraditórias; universidades vistas como meras executoras dos planos definidos pelo governo;

- 6) Papel das línguas considerado fundamental e essencial à internacionalização; línguas como meio de expandir perspectivas interculturais; uso de inglês visto como associado a fins comerciais; sugestão de uso de outras línguas que tem sido “subutilizadas” em detrimento do inglês;

6.4. A proposta de PL

A proposta de PL apresentada aqui segue os aspectos apontados por Hornberger (2006), com seus tipos, abordagens e objetivos para PL (seção 4.4). No caso, a proposta se dispõe a atuar sobre os usos e usuários das línguas; forma e função; seleção e implementação¹⁰⁷ – tal como discutido na seção 4.4 (formulação e implementação de políticas).

Cabe destacar que foi possível realizar análises e chegar a esta proposta de PL a partir das leituras efetuadas ao longo desta pesquisa, ao resgatar conceitos e discussões da seção de referencial teórico (principalmente Bourdieu, Blommaert e Vertovec) e revisão de literatura sobre internacionalização, políticas linguísticas e multilinguismo, em especial a questão da formulação e implementação de políticas, em conjunto com o ciclo de políticas e as dimensões de PL.

Também destacamos os itens mencionados anteriormente tais como: crenças, práticas, aspectos legais, atores envolvidos, finalidades, efeitos esperados, entre outros, em atendimento ao objetivo específico (c), qual seja – aspectos a serem considerados na composição de uma proposta de PL. Nossa proposta de PL é apresentada num modelo visual (**Figura 29**) que foi construído a partir dos objetivos inicialmente propostos, de analisar respostas dos informantes e documentos (PL) das universidades federais brasileiras.

Também destacamos que, de maneira alguma, esta proposta é prescritiva ou impositiva, ou seja, trata-se de uma proposta a partir da qual as universidades federais podem analisar e escolher os itens e aspectos que seriam aplicáveis aos seus próprios

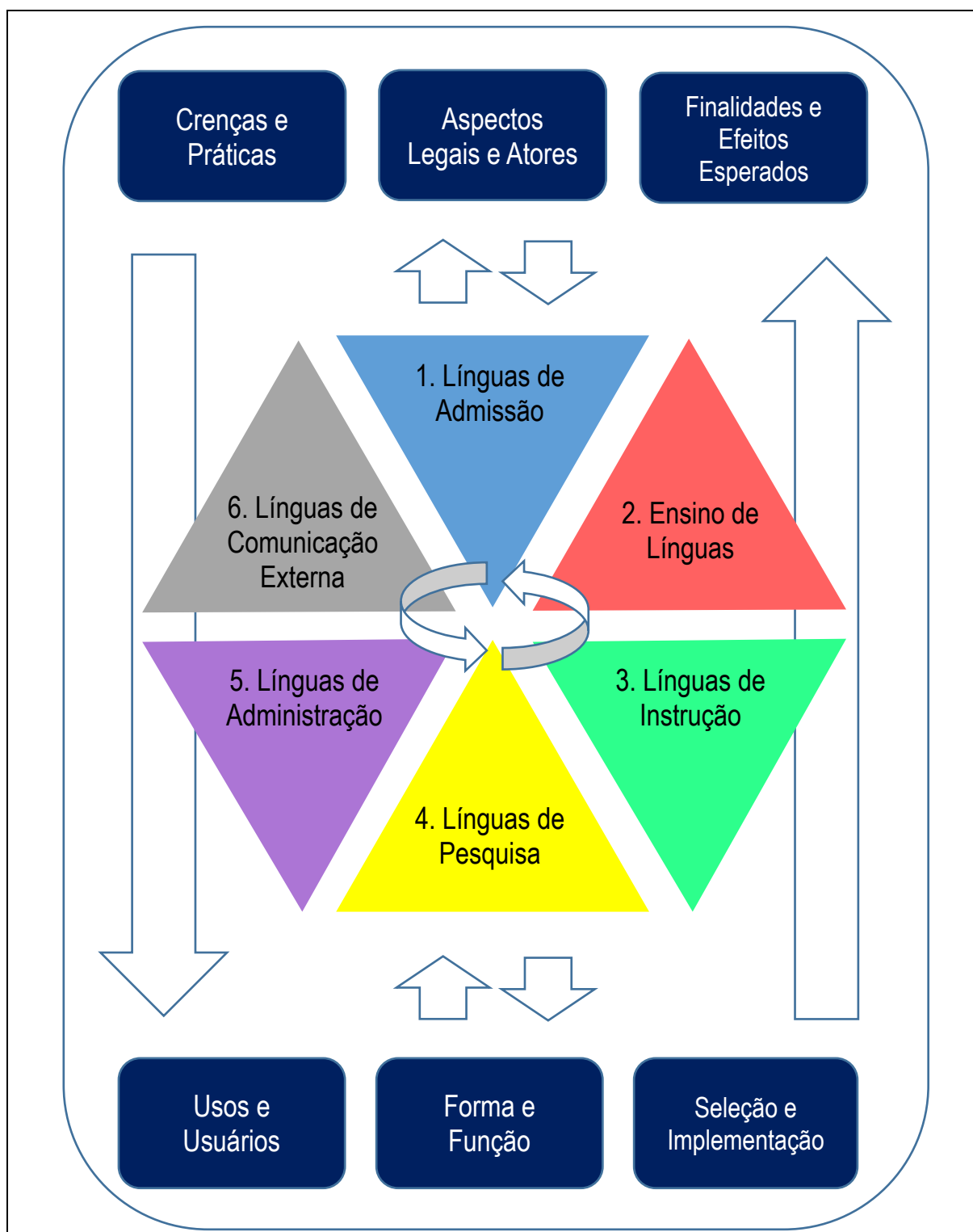
¹⁰⁷ A questão da implementação deve considerar também aspectos como as fontes de financiamento que podem ser acessadas, para que as PL sejam efetivamente implementadas.

contextos, levando em conta as necessidades locais e demandas regionais/globais, sempre considerando as vozes e a participação dos múltiplos atores/agentes do contexto do ensino superior federal brasileiro, incluindo (mas não se limitando a) estudantes, técnicos e professores¹⁰⁸. É possível também que existam outros aspectos e dimensões que não estão contemplados nesta proposta e que poderiam ser adicionados, segundo as necessidades de cada instituição que optasse por seguir esta proposta.

Assim, a presente proposta pode ser usada tanto na criação de PL para internacionalização naquelas universidades que ainda não têm uma PL formalizada, quanto para aquelas instituições que já têm uma PL e gostariam de avaliar se o texto existente de sua PL contemplaria as dimensões, discussões e aspectos abordados aqui. Dessa forma, a própria comunidade da IES tem a liberdade de definir quais são suas prioridades quanto ao uso e ensino/aprendizado de línguas.

¹⁰⁸ Também é necessário refletir até que ponto a comunidade das universidades federais tem a possibilidade de decidir sobre suas PL, se também há questões como fontes de financiamento, as quais podem auxiliar/atrapalhar na elaboração, oficialização e execução das políticas.

Figura 29. Proposta de política linguística para internacionalização.



Fonte: elaborada pelo autor.

Na figura buscou-se apontar os diferentes aspectos e elementos em interação que agem na formulação e implementação das políticas linguísticas, sendo que pode ocorrer um movimento constante entre esses fatores para que as PL sejam “ajustadas” aos usuários e suas necessidades de usos das línguas, nas 6 dimensões já discutidas nesta pesquisa.

O formato hexágono tem como finalidade ilustrar visualmente as seis dimensões de uso das línguas em nível institucional. As setas (nos dois sentidos) indicam uma constante interação entre os elementos da proposta. A sequência numérica de cada seção do hexágono (um triângulo) segue a ordem (em sentido horário) de como cada dimensão aparece na literatura revisada. O alinhamento vertical dos triângulos indica aspectos que eles compartilham. Por exemplo, as dimensões 5 (administração) e 6 (comunicação externa) compartilham a ideia de a IES usar línguas como vias para levar sua informação a quem precisa, sendo uma para seu público interno (5, administração) e outra para seu público externo (6, comunicação externa).

As dimensões 1 (admissão) e 4 (pesquisa) compartilham a ideia de um movimento de entrada/saída, no caso as línguas requeridas para se entre/ingresse na universidade (1, admissão) e o que se espera que saia/publique da universidade (4, pesquisa), por meio de diversas línguas. As dimensões 2 (ensino) e 3 (instrução) compartilham a ideia de aquisição de proficiência, porque sem a educação linguística (2, ensino) torna-se um desafio: para os professores, aprender a ensinar seus conteúdos em outros idiomas (3, instrução); para os alunos, compreenderem conteúdos em aulas ministradas em outros idiomas; e para ambos, terem acesso a materiais em outros idiomas e divulgarem suas pesquisas em outras línguas.

Os retângulos na parte *superior* derivam dos conceitos abordados por Spolsky (2004), Shohamy (2006) e Ricento (2006): crenças e práticas dos usuários de línguas; aspectos legais e atores participantes da elaboração/implementação das PL; finalidades e efeitos esperados da PL. Trata-se de fatores que interagem entre si e que afetam/são afetados pelas 6 dimensões. Por exemplo, as *crenças* sobre os idiomas a serem usados como línguas de pesquisa (dimensão 6) afetam as *práticas* dos usuários que necessitam divulgar suas pesquisas e precisam escolher um idioma para publicação – se eles têm proficiência no idioma escolhido como língua de

pesquisa, então eles conseguem publicar; se eles não têm proficiência, eles terão que recorrer ao ensino de línguas (dimensão 2) para se capacitar nesse idioma e depois publicar suas pesquisas.

Quanto aos aspectos legais e atores, eles podem interferir nas 6 dimensões indicadas. Por exemplo, *aspectos legais* podem indicar quais línguas serão exigidas no ingresso nas IES (dimensão 1), quais línguas serão ensinadas (dimensão 2), quais línguas serão usadas para ministrar as aulas (dimensão 3), quais línguas serão usadas nas publicações (dimensão 4), quais línguas serão usadas na comunicação com atores internos e externos (dimensões 5 e 6). Todavia, os *atores* podem adotar uma postura passiva, simplesmente seguindo o que as leis/normas determinam, ou adotar uma postura mais ativa, no sentido de alterar as leis/normas ou questionar as práticas que não estejam trazendo benefícios (do ponto de vista linguístico) para a IES nas 6 dimensões discutidas aqui.

Quanto às finalidades e efeitos esperados, destacamos que as PL são formuladas com fins específicos, no caso para atender às necessidades de uso de idiomas nas 6 dimensões; e espera-se que as PL atinjam suas finalidades definidas inicialmente. Por exemplo, se uma IES define uma PL multilíngue para o ensino de línguas (dimensão 2), espera-se que não seja ofertada apenas uma língua em seus cursos de idiomas. Se uma IES define que seus comunicados internos (dimensão 5, administração) sejam emitidos em três idiomas, espera-se que esses três idiomas estejam presentes em suas comunicações, de maneira a não excluir determinadas comunidades linguísticas que fazem uso de um desses três idiomas.

Os retângulos na parte *inferior* derivam dos conceitos abordados por Hornberger (2006) – tipos, abordagens e objetivos de PL – apresentados na seção 4.4 (formulação e implementação de PL), destacando os usos e usuários das línguas; forma e função; seleção e implementação.

De um lado, ao participar da formulação e implementação de PL, os *usuários* podem escolher os *usos* que farão das línguas em cada uma das 6 dimensões. Por outro lado, os *usuários* podem ser afetados pelos *usos* que foram determinados para cada dimensão. Por exemplo, os *usuários* podem definir que as línguas a serem usadas

para comunicação externa (dimensão 6) serão inglês e espanhol. Todavia, se pessoas responsáveis pela comunicação externa não têm proficiência nesses idiomas, elas podem reagir para alterar as PL nessa dimensão 6, ou podem recorrer ao ensino de línguas (dimensão 2) para se capacitarem e estarem preparadas para atender à PL que foi definida para a dimensão 6 (comunicação externa). Nesse sentido, podemos pensar que uma PL pode ter também caráter indutivo, na medida em que seus efeitos impactam em ações e políticas futuras, como é o caso do exemplo dado aqui.

Na literatura colocada aqui, revisamos o caráter indutor de algumas políticas e programas institucionais como o CsF e o IsF (por exemplo FINARDI; ARCHANJO, 2018), e pensamos que o mesmo se dê com a proposição de PL multilíngues, ou seja, propomos esse modelo com a expectativa de que as universidades, com base nessa proposta, repensem suas PL e práticas, para se aproximar mais de um modelo multilíngue de PL.

Quanto à *forma* e *função*, cabe lembrar que as PL têm uma forma definida, geralmente no formato de resolução ou portaria institucional (tal como foi identificado nos textos de PL encontrados nesta pesquisa). Em relação aos elementos que podem fazer parte do texto nessa forma, eles estão representados nas figuras geométricas (hexágono, triângulos, retângulos) usadas na proposta apresentada aqui, refletindo:

- a) Crenças (o que os membros das universidades federais acreditam ser relevante para eles em suas práticas linguísticas) e práticas (como os membros das universidades federais agem a partir de suas crenças, registradas no texto das PL);
- b) Aspectos legais (legislação que regula a educação linguística e a internacionalização das universidades federais) e atores (membros da comunidade acadêmica das universidades federais);
- c) Finalidades (formulação de texto de PL com o objetivo de orientar os membros de universidades federais) e efeitos esperados (os usos de idiomas que se esperam dos membros das universidades federais, considerando as 6 dimensões);
- d) Usos (utilização dos idiomas nas 6 dimensões) e usuários (membros das universidades federais);

- e) Forma (crenças registradas no formato de texto de PL) e função (orientar os membros das universidades federais sobre uso de idiomas, a partir do texto de PL, considerando as 6 dimensões);
- f) Seleção (os idiomas e seus usos, considerando as 6 dimensões) e implementação (como os usos definidos em PL serão colocados em prática);

Quanto à *seleção e implementação*, os membros das universidades federais podem escolher os idiomas (e seus usos) que forem relevantes para cada IES, registrando essa escolha/seleção nos textos de PL, considerando as 6 dimensões e as possibilidades de implementar o que foi definido nesses textos de PL. Por exemplo, se os usuários definirem que a IES vai adotar o espanhol (além do português) como idioma em que as aulas serão ministradas (dimensão 3, instrução), há que se verificar se a universidade possui docentes com capacidade de lecionar suas disciplinas nesse idioma. Se isso não for possível, é preciso recorrer à dimensão 2 (ensino de línguas) antes da implementação dessa PL para línguas de instrução (dimensão 3).

Aqui apontamos conexões entre alguns conceitos de Bourdieu, Blommaert e Vertovec e a proposta de PL apresentada. Por exemplo, ao promover o ensino de línguas (dimensão 2) numa perspectiva multilíngue, a IES pode auxiliar na ampliação do capital linguístico/cultural (Bourdieu) de sua comunidade acadêmica, permitindo aos seus membros o acesso a informações divulgadas em outras línguas e a produção/publicação de pesquisas em outros idiomas, possibilitando a ampliação do alcance das produções acadêmicas desenvolvidas em nível local.

Em relação ao caráter translocal (Blommaert) das línguas, levando em conta a importância do multilinguismo em contextos de internacionalização, por exemplo, a IES pode adotar línguas de instrução (dimensão 3) para atender tanto a demandas globais quanto locais. Globais, no caso de estudantes estrangeiros que buscam formação no Brasil, por meio de cursos ministrados em idiomas diferentes do português. Locais, no caso da oferta de PLE para capacitar alunos estrangeiros a realizar disciplinas no Brasil, ministradas em português. Em relação aos diferentes valores que os recursos linguísticos assumem, dependendo do contexto de uso, nota-se que o português pode ser usado como a principal língua de instrução (dimensão 3) tanto para alunos brasileiros, quanto para alunos estrangeiros capacitados em PLE.

Em relação à superdiversidade (Vertovec), por exemplo, a IES pode adotar uma perspectiva multilíngue para línguas de administração (dimensão 5) e línguas de comunicação externa (dimensão 6), para lidar com a complexidade de seu público interno (alunos, professores, técnicos e acadêmicos locais/estrangeiros) e de seu público externo (parceiros internacionais de pesquisa, instituições e entidades estrangeiras). Para tanto, há que se fazer um levantamento de quais idiomas são usados por esse público interno e externo, para que essa informação impacte a formulação/implementação de PL institucional.

Quanto às atividades sugeridas para cada uma das 6 dimensões da proposta, elas estão descritas no Quadro 11, apresentado na seção 6.2 (análise das respostas do questionário inicial). Tais sugestões foram elaboradas com base nas respostas dos participantes desta pesquisa. Destacamos aqui novamente essas sugestões, no **Quadro 20**, a seguir, com algumas considerações em relação à proposta apresentada.

Quadro 20. Sugestões de atividades para as 6 dimensões de PL

Dimensão de PL	Sugestões
Admissão	<ul style="list-style-type: none"> • Adotar procedimentos de admissão diferenciados (e elaborados em outros idiomas) para estudantes e pesquisadores estrangeiros, nos casos de intercâmbio de curta duração – pois o Enem atende apenas o nível de graduação e seria usado para ingresso no curso completo. • Adotar procedimentos padronizados quanto aos exames de proficiência aceitos na seleção de programas de pós-graduação ou mesmo elaborar exames locais que sejam aceitos pelos diferentes programas de pós-graduação, tendo em vista o alto custo de testes comerciais como TOEFL, IELTS e similares.
Ensino de Línguas	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar a oferta de PLE, de forma a ampliar a visibilidade do português no cenário internacional, de maneira que os estrangeiros desenvolvam sua proficiência em uma língua que não tem tanta abrangência/uso internacional como o inglês ou espanhol, por exemplo. • Manter a oferta de idiomas menos “procurados”, de forma que sua oferta não seja “engolida” pelos idiomas hegemônicos que estão atrelados ao processo de internacionalização. • Inserir disciplinas de línguas estrangeiras (idiomas para fins específicos) nas grades curriculares de todos os cursos.
Instrução	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar os professores para ministrar disciplinas em outras línguas estrangeiras além do inglês, pois (em muitos casos) o público maior de estrangeiros na universidade adota outro idioma, como espanhol. • Promover a oferta continuada de disciplinas em idioma estrangeiro, em vários cursos da universidade, por meio de reformas curriculares que garantam a oferta desse tipo de disciplinas, ainda que sejam optativas.

Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os idiomas mais usados em cada área de conhecimento, para preparar os pesquisadores para usar aqueles idiomas em suas pesquisas. • Verificar com o parceiro estrangeiro se outras línguas de pesquisa podem ser usadas, em lugar do inglês, em especial no caso de cooperação entre países ibero-americanos, lusófonos ou latino-americanos. • Destinar mais recursos para tradução de artigos para outros idiomas (que não o inglês), para lidar com a hegemonia anglófona, na área de pesquisa.
Administração	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a composição da comunidade de estrangeiros na universidade, para verificar os idiomas usados por eles, de forma a emitir comunicações internas que também possam ser compreendidas por eles com mais agilidade, em especial nos comunicados relativos à segurança e saúde (e outros aspectos da vida acadêmica).
Comunicação Externa	<ul style="list-style-type: none"> • Considerando a resposta de um dos participantes desta pesquisa, tentar usar a abordagem de Intercompreensão (para línguas semelhantes entre si), na qual cada um usa sua própria língua e tenta entender o idioma do outro. • Verificar os casos em que não é necessária a adoção do inglês para comunicação externa, como nas interações com países e acadêmicos lusófonos, ibero-americanos e latino-americanos.

Fonte: elaborado pelo autor.

Enfim, as interações entre os diversos elementos (representados pelas formas geométricas) que compõem a proposta são inúmeras e não seria possível descrever aqui neste texto todas as possibilidades, por limitações de espaço. As sugestões de atividades para cada uma das 6 dimensões, apresentadas no Quadro 20 (acima) são apenas alguns exemplos que foram formulados pelo autor desta pesquisa, a partir da análise dos textos de PL e das respostas aos questionários, apontando para algumas ações que poderiam ser implementadas em cada dimensão.

A seguir, são apresentadas as considerações finais sobre esta pesquisa, indicando também suas limitações e sugestão de pesquisas futuras.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal apresentar uma proposta de política linguística institucional, para auxiliar as universidades federais brasileiras comprometidas com a internacionalização, desde uma perspectiva multilíngue.

Já objetivos específicos foram: a) Identificar como as universidades federais brasileiras lidam com o multilinguismo em seus processos de internacionalização; b) Fazer um levantamento das políticas linguísticas de universidades federais no Brasil; c) Sugerir aspectos/itens a serem considerados na composição de uma proposta de política linguística para universidades federais no Brasil; d) Apresentar uma visão de programas e ações de desenvolvimento de proficiência linguística e multilinguismo em universidades federais no Brasil, a partir de relatos de participantes e gestores desses programas/ações a fim de subsidiar, em nível nacional, a criação de PL institucionais ou estimular a reflexão sobre PL institucionais existentes.

Em relação ao objetivo **(a)** de identificar como as universidades federais brasileiras lidam com o multilinguismo em seus processos de internacionalização, nota-se, pelas respostas dos participantes desta pesquisa e pelos textos das PL das universidades, que o multilinguismo tem sido fragilizado no processo de internacionalização, por conta de orientações/determinações governamentais e escolhas (motivadas por pressões globais e locais) que favorecem o inglês como o principal idioma para internacionalização, em detrimento de outras línguas. Essa orientação foi verificada não só nos dados coletados, mas também na revisão das ações do programa IsF que canalizavam mais recursos para esse idioma, e nas alterações na legislação que privilegiaram o inglês como língua obrigatória a partir do segundo ciclo do ensino fundamental (com consequências para o ensino superior), por exemplo.

Todavia, a expansão na oferta do português como língua estrangeira (PLE) nas universidades, possivelmente motivada pelo recredenciamento das universidades junto ao IsF em 2017, tal como relatado pelos participantes, tem sugerido um crescente papel desse idioma na internacionalização, em especial no acolhimento de estrangeiros que vêm estudar/pesquisar no Brasil, onde o principal idioma de instrução é o português – ainda que haja uma expansão na oferta de inglês como meio

de instrução, tal como indicado nos relatórios da Faubai e *British Council* (Conselho Britânico), citados nesta pesquisa.

Há que se pensar ainda na oferta de outros idiomas que foram afetados pelas mudanças na LDB e que tornaram o inglês o único idioma a ser ofertado obrigatoriamente no ensino fundamental – decisão essa que tem repercussões no ensino superior, no sentido de reforçar ainda mais o papel hegemônico do inglês no contexto educacional brasileiro.

Quanto ao objetivo **(b)** de fazer um levantamento das políticas linguísticas de universidades federais no Brasil, esse levantamento permitiu identificar (no período em que a pesquisa foi realizada) a existência de 33 instituições que possuem esse tipo de documento – ainda que possivelmente haja outras universidades federais (do total de 63 pesquisadas) que possuem PL. Trata-se de um conjunto de documentos elaborados entre 2017-2018, com extensão variada de páginas e palavras, sendo que em alguns casos o texto da PL estava integrado ao Plano de Internacionalização da universidade federal. Quando era um caso de PL integrado ao plano de internacionalização, o percentual de texto da PL no plano de internacionalização também variou. Esses documentos estão descritos com mais detalhes na seção de “Resultados e Discussão” desta pesquisa.

Em relação ao objetivo **(c)** de sugerir aspectos/itens a serem considerados na composição de uma proposta de política linguística para universidades federais no Brasil, nota-se que crenças/ideologias e práticas/usos a respeito das línguas são materializados nos textos de PL. Exemplos disso são os preâmbulos ou considerações iniciais dos textos de PL encontrados, os quais mencionam textos legais e oficiais que regulamentam a educação (em geral) e a educação linguística (em particular) no contexto brasileiro, fazendo referência à LDB, PNL, BNCC, CNE, programas CsF e IsF. Além dessa menção direta a programas nacionais e textos oficiais/legais, nota-se o registro de crenças/ideologias a respeito das línguas, em favor de contextos multilíngues/multiculturais e a valorização da diversidade linguística e cultural do Brasil, além do uso de línguas estrangeiras para propósitos específicos. Entendemos que os textos de PL deveriam apontar para os atores envolvidos nas políticas (e seus interesses/valores na formulação/implementação das PL), as ações

necessárias para que as políticas aconteçam, as finalidades da PL e os efeitos esperados com a PL, por exemplo.

Quanto ao objetivo **(d)** de apresentar uma visão de programas e ações de desenvolvimento de proficiência linguística e multilinguismo em universidades federais no Brasil, nota-se que a maioria dos programas e ações foram motivados por ações governamentais de nível nacional, tais como os programas CsF e IsF. Também houve apoio de entidades estrangeiras como o Conselho Britânico, Comissão Fulbright, DAAD e Agência Universitária da Francofonia (AUF), as quais ofereceram apoio econômico, didático e de recursos humanos, para a promoção de cursos de idiomas nas universidades federais. Ainda assim, nota-se que boa parte das instituições participantes da pesquisa possui seus próprios centros/institutos de idiomas. Entendemos que em tempos de reformulação das políticas governamentais que financiam ações para o desenvolvimento de proficiência em idiomas nas universidades, é importante haver espaços assim, a fim de garantir a continuidade nas ações de ensino/aprendizado de idiomas em contextos universitários, independentemente de recursos federais para programas específicos, como o IsF.

A proposta de PL apresentada aqui é focada na internacionalização, mas é importante salientar que ele deve abranger línguas consideradas “minoritárias”, como línguas indígenas, línguas de herança/imigração (por exemplo, pomerano e talian) e LIBRAS, para promover um espaço mais democrático para uso de línguas locais e globais. No caso da UFES, por exemplo, a “Licenciatura Intercultural Indígena” e a “Licenciatura em Educação do Campo” são exemplos de cursos que agregam usuários de línguas indígenas e de herança. Além disso, estudantes surdos podem ser incluídos em atividades de internacionalização, por meio do uso de LIBRAS.

É possível identificar um alinhamento entre os dados desta pesquisa e o referencial teórico e a revisão de literatura, em especial com relação à visão (de Bourdieu) das línguas como capital linguístico e bem simbólico. Vistas como mercadorias, a elas são atribuídos diferentes “valores” dependendo de sua relevância e “utilidade” no cenário da internacionalização do ensino superior. Em especial destacamos o papel hegemônico do inglês e do português no contexto aqui estudado (internacionalização das IES), tendo em vista que o sistema educacional (no caso as universidades

federais) tem um papel determinante na escolha das línguas a serem usadas naquele sistema/contexto – no caso aqui, os textos de PL determinaram os valores e usos das línguas no contexto dessas universidades.

Ainda em relação às visões de Bourdieu, também identificamos as práticas linguísticas como resultantes entre estrutura e conjuntura – a variedade de línguas disponível para uso acaba sendo restringida pela conjuntura definida nas políticas (linguísticas e de internacionalização), quer seja na forma de leis/regulamentos nacionais ou na forma de PL definidas em nível institucional, muitas vezes induzidas por políticas em nível nacional, como foi o caso da influência do programa IsF sobre as PL locais. Assim, ainda que existam demandas para uso de diversas línguas, os recursos (humanos e financeiros) infelizmente acabam sendo direcionados (por meio de políticas) para determinados idiomas, em especial o inglês, visto como a principal língua para produção acadêmica e aquela que tende a projetar mais a produção das universidades no cenário global.

Os dados aqui apresentados reforçam a ideia da hegemonia do inglês como língua acadêmica, mas também apontam para iniciativas relevantes das universidades federais no sentido da promoção do português como língua estrangeira (PLE) nos *campi* brasileiros - visto que essa ainda é a principal língua de instrução e de administração, por exemplo, nas universidades envolvidas nesta pesquisa. Esse favorecimento do inglês sugere então uma ameaça ao multilinguismo no contexto estudado, destacando a necessidade de ações para que outras línguas não sejam prejudicadas e negligenciadas.

A análise dos dados também aponta para um cenário de constante interação entre os temas de internacionalização e multilinguismo (Blommaert) – ao menos no sentido de coexistência de idiomas num mesmo contexto – no caso, as universidades federais. Em relação à noção de Blommaert de língua como discurso/repertório, nota-se que ela ainda não é compatível com a maior parte dos dados encontrados nos textos de

PL, que ainda privilegiam concepções sobre as línguas como sistemas fechados¹⁰⁹ em si mesmos.

Já o caráter translocal da língua (apontado por Blommaert), influenciado por aspectos locais e globais, pode ser visto nas escolhas de idiomas que são adotados nos textos de PL e nas respostas aos questionários – em especial no caso do favorecimento do inglês, em razão das pressões globais; e promoção do PLE, para atendimento de demandas locais. Em relação aos diferentes valores que os recursos linguísticos assumem, por conta do contexto onde são utilizados, nota-se (novamente) um favorecimento de determinados idiomas (principalmente o inglês), regulados por mecanismos como testes padronizados de proficiência (ressaltando o papel do sistema educacional), os quais favorecem estilos/gêneros/registros/repertórios específicos para contextos de internacionalização, ainda que os participantes desses contextos possuam outros estilos/gêneros/registros/repertórios válidos em outras situações.

Ainda em relação à contribuição de Blommaert no que diz respeito à ideia de complexidade (interações entre línguas), nota-se, nas análises desta pesquisa, uma oferta variada de idiomas nas universidades estudadas, ainda que esses idiomas sejam vistos como entidades separadas. Uma exceção é a UFMG, onde as línguas adotadas para comunicação externa (uma das 6 dimensões discutidas aqui) vão depender do parceiro externo. Além disso, nessa instituição existe a possibilidade de adotar um procedimento de “intercompreensão”, quando se usa a língua local para produzir mensagens ao parceiro externo e se tenta compreender as mensagens desse parceiro, na língua em que elas foram originalmente produzidas.

Cada vez mais, por conta dos fluxos migratórios intensificados pela globalização, nota-se a diversificação (superdiversidade, segundo Vertovec) da comunidade acadêmica das universidades federais brasileiras e a ampliação das línguas usadas nesses contextos, apesar de políticas governamentais que favorecem o inglês em detrimento de outras línguas, como já discutido aqui.

¹⁰⁹ Destacamos que as teorias sobre PL têm avançado para englobar a ideia de língua como discurso e como fator identitário, mas as práticas de entidades estatais que formulam as PL ainda estão enraizadas na concepção de línguas como sistemas fechados, com limites bem definidos entre elas.

Ainda em relação à Vertovec e sua concepção de superdiversidade, observa-se, pelos dados coletados nesta pesquisa, que as universidades pesquisadas se apresentam como contextos diversificados do ponto de vista das práticas linguísticas, em especial a questão da variedade de idiomas citados nos textos de PL – sendo que ocorre uma variação na gama de idiomas ofertados por cada universidade.

Isso sugere uma distribuição desigual dos recursos linguísticos em contextos multilíngues, nos quais ocorrem práticas linguísticas complexas, como é o caso das universidades pesquisadas. Dessa forma, a adoção de uma proposta de PL para apoiar a internacionalização é uma alternativa para lidar com essa distribuição desigual dos recursos, visto que nessa proposta podem ser definidas as necessidades, prioridades e valores locais/institucionais frente às demandas globais relativas ao uso/ensino/aprendizado de idiomas, em especial nas seis dimensões apresentadas nessa proposta.

A análise também sugere que as universidades federais têm um modelo de internacionalização passivo ou reativo diante das decisões governamentais nesse âmbito, adotando modelos de internacionalização e de políticas do Norte geopolítico, com a participação de entidades internacionais interessadas em promover seus valores e políticas, tais como o Conselho Britânico, Comissão Fulbright, entre outros. Também se nota uma visão alinhada aos mitos e concepções errôneas já denunciados por Jane Knight e Hans de Wit, a respeito da internacionalização e uso dos idiomas, com respostas indicando preocupações com a oferta de disciplinas em inglês, participação em rankings acadêmicos, e foco na mobilidade acadêmica (a qual atende apenas a uma pequena parcela da comunidade acadêmica, tal como se pôde ver no programa CsF, refletindo uma visão de internacionalização como um fim e não como um meio de “melhorar a qualidade” da educação.

Todavia “nem tudo está perdido”. Iniciativas de integração regional, em especial no Sul geopolítico, apontam para uma “luz no fim do túnel”. Modelos de internacionalização que levam em consideração aspectos locais (e não apenas os globais) podem ser uma alternativa interessante para “nadar contra a maré” da

internacionalização passiva e reativa. Isso também pode ser aplicado às PL desenvolvidas para apoiar a internacionalização das universidades brasileiras.

Ao buscar alternativas para promover o multilinguismo (tais como a abordagem de intercompreensão, apenas para citar um exemplo), as universidades federais têm a oportunidade de alterar o atual cenário de “anglicização” da educação superior mundial e brasileira, fenômeno esse que ameaça o multilinguismo em contextos de ensino superior. Assim, a definição de políticas linguísticas para apoiar a internacionalização nas universidades federais brasileiras pode ser um caminho para promover relações mais equilibradas e sustentáveis entre os diferentes atores da educação superior.

7.1. Limitações da Pesquisa

Por questões de escopo, esta pesquisa sobre PL está limitada às universidades federais brasileiras, não sendo capaz de capturar a realidade de outras instituições federais que oferecem ensino superior (como é o caso dos Institutos Federais), de instituições públicas estaduais e municipais de ensino superior, nem de instituições privadas (as quais superam, em quantidade, as instituições públicas no Brasil). Para abranger esses outros contextos, seriam necessários esforços conjuntos com outros pesquisadores e mais tempo para coletar e processar os dados, possivelmente com o apoio de entidades nacionais como o Ministério da Educação, Capes e CNPq, dadas as dimensões continentais do território brasileiro e as particularidades de cada um desses contextos.

Além disso, não foi possível realizar as entrevistas (inicialmente planejadas) com uso de aplicações de vídeo ou web-conferência, devido a limitações na agenda dos entrevistados e do pesquisador. Assim, foi necessário usar um questionário expandido, de forma a colher informações complementares ao questionário inicial enviado. Reconhecemos, outrossim, que o uso de entrevistas pela internet poderia enriquecer o material de pesquisa coletado aqui, pois essa técnica de coleta de dados permite identificar indícios não-verbais, nas manifestações dos respondentes.

Também não foi possível identificar se, além das 33 instituições que possuem PL, haveria outras universidades federais que possuem esse tipo de documento institucionalizado, a respeito do uso, ensino e aprendizado de idiomas em contextos universitários, para internacionalização. Para tanto, todas as universidades federais teriam que disponibilizar seus textos de PL em seus portais/páginas, num leiaute (*layout*) que facilitasse ao usuário identificar essa informação.

Por fim, não foi possível implementar a proposta apresentada aqui, uma vez que ela foi elaborada com fins de subsidiar futuras proposições de PL institucionais ou revisar PL existentes. Entretanto, a construção da proposta de PL permitiu entender, de maneira mais abrangente e aprofundada, a realidade de algumas universidades federais no Brasil e (à medida que a proposta for sendo usada para informar novas proposições de PL institucionais) ela poderá ser calibrada/revisada, com base em experiências empíricas com essa proposta.

Tendo em vista o objetivo desta tese de partir de dados (textos de PL institucionais e respostas aos questionários) e teorias para apresentar uma proposta de PL institucional para apoiar o processo de internacionalização das universidades federais brasileiras, entendemos que esse objetivo foi cumprido.

7.2. Sugestão de Pesquisas Futuras

Como sugestão de pesquisas futuras, sugere-se investigar o contexto de formulação e implementação de PL em outras instituições de ensino superior no Brasil, quer sejam federais (como os institutos federais), estaduais, municipais, públicas e/ou privadas. Além disso, com o fim do financiamento federal direto para ensino de idiomas, há que se pesquisar como as universidades federais vão lidar com essa atividade após o fim do financiamento direto da Capes para o programa IsF.

Também há que se considerar pesquisas futuras em PL para além de concepções de línguas como sistemas fechados/herméticos, como se não houvesse interação e criação de híbridos e/ou “misturas” linguísticas. Assim, as concepções contemporâneas sobre língua estão alinhadas com as discussões mais recentes de uma PL crítica (associada a estudos de teoria crítica e pós-modernismo), tal como

apontado por Tollefson (2006), Pennycook (2006), Wright (2016) e Lagares (2018) e estudos sobre translinguismo, como aqueles desenvolvidos por Wei (2017). Dessa forma, espera-se ver desdobramentos e um desenvolvimento de pesquisas em PL que possam lidar com esse hibridismo linguístico.

Sugere-se que as pesquisas futuras em PL enfoquem temas como poder, conflito, colonização, hegemonia, ideologia e resistência. Temáticas recentes nesses enfoques incluem: direitos linguísticos e de minorias; abordagens histórico-culturais; revitalização linguística; “governamentalidade” (TOLLEFSON, 2006); e estudos sobre processos migratórios e suas consequências linguísticas. Esses são apenas alguns temas sugeridos, dentro do enfoque crítico e pós-moderno para PL.

A maior contribuição desta pesquisa foi a apresentação de uma proposta de PL para apoiar o processo de internacionalização das universidades federais brasileiras. Nesse sentido, futuras pesquisas/aplicações poderão ser realizadas, a partir da implementação da proposta apresentada aqui, em instituições que ainda não têm uma PL orientada à internacionalização e/ou para aquelas que porventura desejam reformular as PL existentes, para dar mais enfoque a esse aspecto internacional.

REFERÊNCIAS

- ABREU-E-LIMA, D.P.M.; FINARDI, K.R. Políticas linguísticas para internacionalização e o papel do programa Idiomas sem Fronteiras. In: FINARDI, K.R.; SCHERRE, M.M.; VIDON, L.N. (Orgs.). **Língua, Discurso e Política desafios contemporâneos**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 13–28.
- AGUDELO, J.J. An intercultural approach for language teaching: developing critical cultural awareness. **Ikala: Revista de Lenguaje y Cultura**, v. 12, n. 18, p. 185–217, 2007.
- AGÜERO, M.F. Erasmus mobility and the education of interculturally competent European teachers. **Journal of Supranational Policies of Education**. Extraordinario, p.142-158, 2017.
- AKKARI, A. Internacionalização das universidades contemporâneas (conferência introdutória). Comunicação pessoal. In: II CURSO DE OUTONO GCUB. Brasília, junho de 2018.
- ALBUQUERQUE, F.J.B. **Documento técnico contendo estudo analítico, teórico e metodológico sobre o impacto e a organização do programa Ciência sem Fronteiras nas políticas públicas da Educação Superior**. Brasília: MEC/CNE, 2013.
- ALTBACH, P.G. Globalisation and the university: myths and realities in an unequal world. **Tertiary Education and Management**, v. 10, n. 1, p. 3–25, 2004.
- ALTBACH, P.G.; KNIGHT, J. The internationalization of Higher Education: motivations and realities. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3/4, p. 290-305, 2007.
- ALTBACH, P.G.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L.E. **Trends in global Higher Education: tracking an academic revolution**. Paris: Unesco, 2009.
- ALTENHOFEN, C.V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 93–116.
- ALVES, G.K. Avaliação da internacionalização da educação superior: proposição de indicadores e mapeamento de processos. **Navus Revista de Gestão e Tecnologia**, Florianópolis, v. 7, n. 4, p. 63-76, 2017.
- AMORIM, G.B.; FINARDI, K.R. Internacionalização do ensino superior e línguas estrangeiras: evidências de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 614-632, 2017.
- ARAÚJO E SÁ, M.H. A intercompreensão em didática de línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. **Lingvarvm Arena**, v. 4, p.79-106, 2013.

AVEIRO, T.M.M. O programa Ciência sem Fronteiras como ferramenta de acesso à mobilidade internacional. **TEAR: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 3, n. 2, p. 1-21, 2014.

BAGNO, M.; CARVALHO, O.L.S. O potencial do português brasileiro como língua internacional. **Revista Interdisciplinar**, v. 22, p. 11–26, 2015.

BALL, S.J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos**. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1293020543041/ESummary_Atingindo_Educacao_nivel_Mundial_Brasil_DEZ2010.pdf>. Acesso em: 29 maio 2018. [2010]

BASSNETT, S. The importance of professional university administration: a perspective from a senior university manager. **Perspectives: Policy and Practice in Higher Education**, v. 9, n. 4, p. 98–102, 2005.

BAUMVOL, L.K.; SARMENTO, S. A Internacionalização em Casa e o uso de inglês como meio de instrução. In: BECK, M.S. et al. (Orgs.). **Echoes: further reflections on language and literature**. Florianópolis: EdUFSC, 2016. p. 65–82.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining Internationalization at home. In: CURAJ, A. et al. (Orgs.) **The European Higher Education Area**, 2015. p. 59-72.

BERLINCK, M.T. O método científico nos primórdios da Universidade: o caso de Andreas Vesalius de Bruxelas. **Revista Ensino Superior**, n.11 (outubro-dezembro), 2013. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-metodo-cientifico-nos-primordios-da-universidade-o-caso-de-andreas-vesalius-de-bruxelas>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

BIANCHETTI, L. MAGALHÃES, A.M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 225-249, 2015.

BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. **Corpus Linguistics: investigating language structure and use**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BLOMMAERT, J. Commentary: a sociolinguistics of globalization. **Journal of Sociolinguistics**, v. 7, n. 4, p. 607-623, 2003.

_____. Language, asylum, and national order. **Current Anthropology**, v. 50, n. 4, p. 415-441, 2009.

_____. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

_____. Citizenship, language and superdiversity: towards complexity. **Journal of Language, Identity and Education**. Forum on Citizenship, v. 12, n. 3, p.193-196, 2013.

_____. Language and the study of diversity. **Handbook of Diversity Studies**. In: VERTOVEC, S. Routledge, 2014.

BLOMMAERT, J.; COLLINS, J.; SLEMBROUCK, S. Spaces of multilingualism. **Language & Communication**, v. 25, p.197-216, 2005.

BLOMMAERT, J.; DONG, J.K. Language and movement in space. Working papers in language diversity. **Handbook of Language and Space** (draft version), 2007.

BLOMMAERT, J.; LEPPÄNEN, S.; SPOTTI, M. Endangering multilingualism. In: BLOMMAERT, J.; LEPPÄNEN, S.; PAHTA, P.; RÄISÄNEN, T. (Orgs.) **Dangerous multilingualism: Northern perspectives on order, purity, normality**. Palgrave Macmillan, 2012.

BOTTENTUIT JUNIOR, J.B. **Concepção, avaliação e dinamização de um portal educacional de WebQuests em língua portuguesa**. 2010. 636 f. Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Universidade do Minho. 2010.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

_____. **Las formas de capital**. Lima: Editorial Piedra Azul, 1999.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015a.

_____. **Escritos de educação**. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Orgs.) Petrópolis: Vozes, 2015b.

BRANDENBURG, U.; DE WIT, H. The end of internationalization. **International Higher Education**, n. 62, p. 15-17, 2011.

BROWN, J. Learner agency in language planning: a tripartite perspective. **Language Problems & Language Planning**, v. 39, n. 2, p. 171–186, 2015.

BRUTT-GRIFFLER, J. English in the multilingual classroom: implications for research, policy and practice. **PSU Research Review**, v. 1, n. 3, p. 216–228, 2017.

CANAGARAJAH, S. Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. **Applied Linguistics**, v. 39, n. 1, p. 31–54, 2018.

CANTO, I. O Brasil e a evolução da colaboração científica internacional. In: SARAIVA, J.F.S.; CERVO, A.L. (Orgs.) **O crescimento das relações internacionais no Brasil**. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais, 2005, p. 173-194.

CARRASCO PEREA, E. Appréhender et calibrer les résultats d'apprentissages en et par l'intercompréhension: approche empirique multi vs plurilingue. In: DEL BARRIO, M.M. (Org.) **La enseñanza de la intercomprensión a distancia**. Madrid: Universidad Complutense, 2015, p. 143-161.

CHALHOUB-DEVILLE, M.; TURNER, C.E. What to look for in ESL admission tests: Cambridge certificate exams, IELTS, and TOEFL. **System**, v. 28, n. 4, p. 523–539, 2000.

CHAN, W.W.Y. International cooperation in higher education: theory and practice. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 32-55, 2004.

CHLOPEK, Z. The intercultural approach to EFL teaching and learning. **English Teaching Forum**, v. 4, p. 10–27, 2008.

COOPER, R.L. **Language planning and social change**. New York: Cambridge University Press, 1989.

CORBETT, J. **An intercultural approach to English language teaching**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

COUTINHO, C.M.G.F.P.; CHAVES, J.H.S. Desafios à investigação em TIC na educação: as metodologias do desenvolvimento. In: II CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DESAFIOS 2001. [2001].

_____. Investigação em tecnologia educativa na Universidade do Minho: uma abordagem temática e metodológica às dissertações de mestrado concluídas nos cursos de mestrado em educação. In: ESTRELA, A.; FERREIRA, J. Tecnologias em educação: estudos e investigações. In: X COLÓQUIO AFIRSE/AIPELF, p.289-302. 2000.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAFOUZ, E.; SMIT, U. Towards a dynamic conceptual framework for English-Medium Education in multilingual university settings. **Applied Linguistics**, v. 37, n. 3, p. 397–415, 2014.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

DAY, K. Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. **Revista Escrita**, v. 15, p. 1–13, 2012.

DE WIT, H. Internationalization of Higher Education: nine misconceptions. **International Higher Education**, v. 64, p. 6–7, 2011.

_____. The Bologna Process and the wider world of higher education: the cooperation competition paradox in a period of increased nationalism. In: CURAJ, A.; DECA, L.; PRICOPIE, R. (Orgs.) **European Higher Education Area: the impact of past and future policies**. Cham: Springer, 2018.

DEARDEN, J. **English as a medium of instruction – a growing global phenomenon**. British Council, 2014. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484_emi_-_cover_option_3_final_web.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2018.

DEPARTMENT FOR BUSINESS, INNOVATION & SKILLS (BIS). Motivations and experiences of UK students studying abroad. In: FINDLAY, A.M.; KING, R. (Orgs.) **BIS Research paper no.8**. University of Dundee, 2010.

DERVIN, F.; LIDDICOAT, A.J. **Linguistics for Intercultural Education**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2013.

DUARTE, R.G.; CASTRO, J.M.; CRUZ, A.L.A.; MIURA, I.K. O papel dos relacionamentos interpessoais na internacionalização de instituições de ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 343-370, 2012.

EUROPEAN PARLIAMENT. **Internationalisation of higher education**. Directorate general for internal policies. Policy Department B: structural and cohesion policies. Culture and Education. União Europeia, 2015.

FALK, R. The pursuit of international justice: present dilemmas and an imagined future. **Journal of International Affairs**, v. 52, n. 2, p. 409–441, 1999.

FAUBAI. **Orientações para elaboração de políticas linguísticas para internacionalização do ensino superior** (relatório). Grupo de Trabalho de Políticas Linguísticas para Internacionalização. Brasília: FAUBAI, 2017.

FENTON-SMITH, B.; GURNEY, L. Actors and agency in academic language policy and planning. **Current Issues in Language Planning**, v. 17, n. 1, p. 72–87, 2016.

FINARDI, K.R. The slaughter of Kachru's five sacred cows in Brazil: affordances of the use of English as an international language. **Studies in English Language Teaching**, v. 2, p. 401-411, 2014.

_____. **English in Brazil: views, policies and programs**. Londrina: EDUEL, 2016a.

_____. Language Policies and Internationalisation in Brazil: The Role(s) of English as an Additional Language. In: SCIRIHA, L. (Org.). **International Perspectives on Bilingualism**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016b.

_____. What Brazil can learn from multilingual Switzerland and its use of English as a Multilingua Franca. **Acta Scientiarum**, v. 39, p. 219-228, 2017.

_____. English as a global language in Brazil: a local contribution. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M.S.; CALVO, L.C.S. (Orgs.). **English as a lingua franca in teacher education: A Brazilian perspective**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018. p. 71–86.

_____. **English in the South**. Londrina: EDUEL, 2019.

FINARDI, K.R.; ARCHANJO, R. Reflections on internationalization of education in Brazil. In: INTERNATIONAL BUSINESS AND EDUCATION CONFERENCE 2015 Proceedings. Nova York: Clute Institute. v. 1, p. 504-510, 2015.

_____. Washback effects of the Science without Borders, English without Borders and Languages without Borders programs in Brazilian language policies and rights. In: SIINER, M.; HULT, F.M.; KUPISCH, T. (Orgs.) **Language Policy and Language Acquisition Planning**. Cham: Springer, 2018. p. 173–185.

FINARDI, K.R.; CSILLAGH, V. Globalization and Linguistic Diversity in Switzerland: insights from the roles of national languages and English as a foreign language. In: GRUCZA, S.; OLPINSKA-SZKIELKO, M.; ROMANOWSKI, P. (Orgs.) **Advances in understanding multilingualism: a global perspective**. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 2016.

FINARDI, K.R.; FRANÇA, C. O Inglês na internacionalização da produção científica brasileira: evidências da subárea de linguagem e linguística. **Revista Interseções**, v. 19, p. 234–250, 2016.

FINARDI, K.R.; GUIMARÃES, F.F. Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 600-626, 2017.

_____. Local agency in national language policies: the internationalisation of higher education in a Brazilian institution. **Current Issues in Language Planning**, v. 20, n. 5, p. 1–23, 2019.

FINARDI, K.R.; GUIMARÃES, F.F.; MENDES, A.R. Pensando la internacionalización (crítica) de la enseñanza superior brasileña. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 6, p. 1–23, 2019.

FINARDI, K.R.; ORTIZ, R.A. Globalization, internationalization and education: what is the connection? **International e-journal of Advances in Education (IJAEDU)**, v. 1, n. 1, p. 18-25, 2015.

FINARDI, K.R.; PORCINO, M.C. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. **Revista Ilha do Desterro**, v. 66, p. 239–282, 2014.

_____. O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 109–134, 2015.

FINARDI, K.R.; SANTOS, J.M.; GUIMARÃES, F.F. A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: evidências da coordenação de

letramento internacional de uma universidade federal. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 16, n. 1, p. 233-255, 2016.

GACEL-ÁVILA, J. Comprehensive Internationalization in Latin America. **Higher Education Policy**, v. 25, n. 4, p. 493-510, 2012.

_____. Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. Documento propositivo. In: III CONFERÊNCIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA AMÉRICA LATINA E CARIBE – CRES. Córdoba, Argentina, 2018.

GARCÍA, O. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: MOHANTY, A. et al. (Orgs.). **Multilingual education for social justice: globalising the local**. New Delhi: Orient Blackswan, 2009. p. 128–145.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C.S. et al. (Orgs.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 199–218.

GIMENEZ, T.; EL KADRI, M.S.; CALVO, L.C.S. **English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective**. Berlin: De Gruyter, 2018.

GIMENEZ, T.; PASSONI, T.P. Competing discourses between English as a Lingua Franca and the “English without Borders” program. In: TSANTILA, N.; MANDALIOS, J.; ILKOS, M. (Orgs.) **ELF: Pedagogical and interdisciplinary perspectives**. Atenas: The American College of Greece, 2016. p. 122-128.

GRIMALDO, H. El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe. Documento propositivo. In: III CONFERÊNCIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA AMÉRICA LATINA E CARIBE – CRES. Córdoba, Argentina, 2018.

GRIN, F. Language planning and economics. **Current Issues in Language Planning**, v. 4, n. 1, p. 1-66, 2003.

GRIN, F.; VAILLANCOURT, F. The economics of multilingualism: overview of the literature and analytical framework. **Annual Review of Applied Linguistics**, p. 43-65, 1997.

GRIN, F.; SFREDDO, C.; VAILLANCOURT, F. **The economics of the multilingual workplace**. New York: Routledge, 2010.

GUAJARDO, P.H. El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe. In: III CONFERÊNCIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA AMÉRICA LATINA E CARIBE – CRES. Córdoba, Argentina, 2018.

GUARGA, R. A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba: hacia un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana. In: III CONFERÊNCIA

REGIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA AMÉRICA LATINA E CARIBE – CRES. Cordoba, Argentina, 2018.

GUILHERME, M.; MENEZES DE SOUZA, L.M.T. **Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness: the South answers back**. New York: Routledge, 2019.

GUIMARÃES, F.F. **Programa Ciência sem Fronteiras: proposta de gestão a partir da avaliação de procedimentos e experiências discentes da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública), Programa de Pós-graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES.

GUIMARÃES, F.F.; FINARDI, K.R. Interculturalidade, Internacionalização e Intercompreensão: qual a relação? **Ilha do Desterro**, v. 71, n. 3, p. 15-37, 2018.

_____. Internationalization and language policies in Brazil: evidence of the interface at UFES. **Revista Organon**, v. 34, n. 66, p. 1–21, 2019.

GUIMARÃES, F.F.; FINARDI, K.R.; CASOTTI, J.B.C. Internationalization and language policies in Brazil: what is the relationship? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 295–327, 2019.

GUIMARÃES, F.F. et al. Internationalization at Home, COIL and Intercomprehension: for more inclusive activities in the Global South. **Simon Fraser University Educational Review**, v. 12, n. 3, p. 90–109, 2019.

HAMEL, R.E. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52, n. 2, p. 321-384, 2013.

HAUGEN, E. The curse of Babel. In: BLOOMFIELD, M; HAUGEN, E. (Orgs.). **Language as a human problem**. New York: W. W. Norton, 1973. p. 33–43.

HORNBERGER, N.H. Frameworks and models in language policy and planning. In: RICENTO, T. (Org.). **An introduction to language policy: theory and method**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006. p. 24–41.

HUDZIK, J.K. **Comprehensive internationalization: from concept to action**. Washington: NAFSA, 2011.

HUGHES, R. Internationalisation of Higher Education and Language Policy: questions of quality and equity. **Higher Education Management and Policy**, v. 20, n. 1, p. 111–128, 2008.

HULTGREN, A.K. Whose parallellingualism? Overt and covert ideologies in Danish university language policies. **Multilingua**, v. 33, n. 1–2, p. 61–87, 2014.

HYMES, D.H. Inequality in language: taking for granted. **Working Papers in Educational Linguistics**, v. 8, p. 1–30, 1992.

JACQUEMET, M. Transidiomatic practices: language and power in the age of globalization. **Language & Communication**, n. 25, p. 257-277, 2005.

JANSON, T. **A história das línguas: uma introdução**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, v. 28, n. 2, p. 200-207, 2009.

_____. **English as a lingua franca in the international university: the politics of academic English language policy**. New York: Routledge, 2014.

_____. Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. **Englishes in Practice**, v. 2, n. 3, p. 49–85, 2015.

JIANG, X. The role of first language literacy and second language proficiency in second language reading comprehension. **The Reading Matrix**, v. 11, n. 2, p. 177–190, 2011.

JOHNSON, D.C.; JOHNSON, E.J. Power and agency in language policy appropriation. **Language Policy**, v. 14, p. 221–243, 2015.

JORDÃO, C.M. Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. **Interfaces - Brasil / Canada**, v. 16, n. 1, p. 191–209, 2016.

JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z. Entre as aspas das fronteiras: internacionalização como prática agonística. In: ROCHA, C.H.; BRAGA, D.B.; CALDAS, R.R. (Orgs.) **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 61-87.

KAWACHI-FURLAN, C.J.; AMORIM, G.B.; FINARDI, K.R. The interface between TOEFL ITP and internationalization and language assessment in Brazil. **Studies in English Language Teaching**, v. 5, n. 2, p. 213–230, 2017.

KENNEDY, G. **An introduction to Corpus Linguistics**. New York: Routledge, 2014.

KNIGHT, J. Internationalization: elements and checkpoints. **Canadian Bureau for International Education**. n. 7. Ottawa: CBIE, 1994.

_____. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**. n. 33, p. 2-3, Fall, 2003.

_____. Internationalization remodeled: definitions, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

_____. An internationalization model: responding to new realities and challenges. In: DE WIT, H. et al. (Orgs.). **Higher education in Latin America: the international dimension**. Washington D.C.: The World Bank, 2005. p. 1-38.

_____. Five myths about internationalization. **International Higher Education**, v. 62, p. 14–15, 2011.

_____. Universidades apostam na internacionalização. [Julho de 2014]. **Jornal Extra Classe**, n.185, ano 19. Entrevista concedida a Grazieli Gotardo. 2014.

_____. International universities: misunderstandings and emerging models? **Journal of Studies in International Education**, v. 19, n. 2, p. 107-121, 2015.

KNOBEL, M. Brazil seeks academic boost by sending students abroad. **International Higher Education**, n. 66, winter, p.147-149, 2012.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

LAURING, J.; SELMER, J. Multicultural organizations: common language, knowledge sharing and performance. **Personnel Review**, v. 40, n. 3, p. 324–343, 2011.

LAUS, S.P. **A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2012. 319 f. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. Núcleo de Pós-graduação em Administração. Salvador, Bahia.

LEASK, B. Bridging the gap: internationalizing university curricula. **Journal of Studies in International Education**, v. 5, n. 2, p. 100-115, 2001.

_____. **Internationalizing the Curriculum**. New York: Routledge, 2015.

LEFFA, V.J. Teaching English as a multinational language. **The Linguistic Association of Korea Journal**, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2002.

LEITE, D.; GENRO, M.E.H. Avaliação e internacionalização da educação superior: *quo vadis América Latina?* **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 763-785, 2012.

LEMAITRE, M.J. La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y del Caribe: aseguramiento de la calidad y reconocimiento. Documento propositivo. In: III CONFERÊNCIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA AMÉRICA LATINA E CARIBE – CRES. Cordoba, Argentina, 2018.

LEUNG, C. The “social” in English Language Teaching: abstract norms versus situated enactments. **Journal of English as a lingua franca**, v. 2, n. 2, p.283-313, 2013.

LIDDICOAT, A. J. Intercultural language teaching: principles for practice. **New Zealand Language Teacher**, v. 30, p. 17–24, 2004.

LIMA, D.C. **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIMA, M.C.; MARANHÃO, C.M.S.A. O sistema de educação superior mundial: entre internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 14, n. 3, p. 583-610, 2009.

_____. Reflexões (ainda) necessárias acerca da mobilidade estudantil. In: 8º COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. Anais. Disponível em: <[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/63997/REFLEX%
c3%95ES%20%28ainda%29%20NECESS%
c3%81RIAS%20ACERCA%20da%20MOBILIDADE%20ESTUDANTIL.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/63997/REFLEX%c3%95ES%20%28ainda%29%20NECESS%c3%81RIAS%20ACERCA%20da%20MOBILIDADE%20ESTUDANTIL.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 27 maio 2018. [2008].

LJOSLAND, R. English as an academic lingua franca: language policies and multilingual practices in a Norwegian university. **Journal of Pragmatics**, v. 43, n. 4, p. 991–1004, 2011.

_____. Policymaking as a multi-layered activity. A case study from the higher education sector in Norway. **Higher Education**, v. 70, n. 4, p. 611–627, 2015.

LUCE, M.B.; FAGUNDES, C.V.; MEDIEL, O.G. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 317-339, 2016.

MACHADO, K.G.W. **Os MOOCs como possibilidade para internacionalização da educação superior em casa** [dissertação de mestrado]. 2019. 130 f. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2019.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MANÇOS, G.R.; COELHO, F.S. Internacionalização da ciência brasileira: subsídios para avaliação do programa Ciência sem Fronteiras. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, v. 2, n. 2, p. 52-82, 2017.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2012a.

_____. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2012b.

McENERY, T.; HARDIE, A. **Corpus Linguistics: method, theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

MICELI, S. Introdução: a força do sentido. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015. 8ª edição. p.VII-LXI.

MOITA LOPES, L.P. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 18-52.

MOORE, P.; FINARDI, K.R. The role of English and internationalization in the South... of the North. In: FINARDI, K.R. (Org.). **English in the South**. Londrina: EDUEL, 2019. p. 267–293.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, v. 22, n. 37, p. 7–32, 1999.

MOROSINI, M.C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. **Educar**, n. 28, p. 107-124, 2006.

_____. Internacionalização na produção do conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 93-112, 2011.

NICOLAIDES, C.S.; TILIO, R.C. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais no contexto brasileiro: o caminho trilhado pela ALAB. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A.; TILIO, R. ROCHA, C.H. (Orgs.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 285-303.

NILSSON, B. Internationalising the curriculum. In: CROWTHER, M.; et al. (Orgs.) **Internationalisation at home: a position paper**. Amsterdam: EAIE, 2000. p. 21-27.

NUSSBAUM, M.C. Political liberalism and global justice. **Journal of Global Ethics**, v. 11, n. 1, p. 68–79, 2015.

OLIVEIRA, G.M. O lugar das línguas: a América do Sul e os mercados linguísticos na nova economia. **Synergies Brésil**, n. spécial 1, p. 21-30, 2010.

_____. Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 53-73.

OLIVEIRA, L.R. Metodologia do desenvolvimento: um estudo de criação de um ambiente de e-learning para o ensino presencial universitário. **Educação Unisinos**. v. 10. n. 1. p. 69-77. 2006.

OLIVEIRA, R.S. Linha do tempo da didática das línguas estrangeiras no Brasil. **Non Plus**, v. 7, p. 27–38, 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO. **Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços**. Disponível em: <http://www.mdic.gov.br/arquivos/dwnl_1244492330.pdf>. Acesso em: 29 maio 2018. [1995].

OTSUJI, E.; PENNYCOOK, A. Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux. **International Journal of Multilingualism**, v. 7, n. 3, p. 240–254, 2010.

PASSONI, T.P. Language without Borders (English) program: a study on English language ideologies. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 329–360, 2019.

PENNYCOOK, A. Postmodernism in Language Policy. In: RICENTO, T. (Org.). **An Introduction to Language Policy: theory and method**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006. p. 60–76.

PEREIRA, V.M. **Relatos de uma política: uma análise sobre o programa Ciência sem Fronteiras**. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável). Centro em Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

PICCIN, G.F.O.; FINARDI, K.R. A internacionalização a partir de diferentes LOCI de enunciação: as concepções de sujeitos praticantes do currículo profissional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 1, p. 313–340, 2019.

PORCINO, M.C.S. **Tecnologias e metodologias na ensinagem de inglês no século XXI: elaboração e análise de WebQuests**. 2015. 196 f. Dissertação. Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Espírito Santo. 2015.

PROLO, I.; VIEIRA, R.C. O programa Ciência sem Fronteiras e as universidades brasileiras: uma política pública a celebrar? In: XX SEMEAD (Seminários em Administração), novembro de 2017.

PRUDENCIATTO, M.; AZEVEDO, M.A.R. Internacionalização do ensino superior: (in) compreensões teóricas e limites para sua transformação. In: XVII COLOQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA: universidade, desenvolvimento e futuro da sociedade do conhecimento. Mar del Plata, Argentina, 2017.

RAJAGOPALAN, K. The concept of “World English” and its implications for ELT. **ELT Journal**, Oxford University Press, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

_____. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A.; TILIO, R. ROCHA, C.H. (Orgs.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

_____. Prescription, language politics and the field of Applied Linguistics: a tribute to Prof. Alan Davies. **Language & Communication**, v. 57, p. 22–28, 2017.

RAMÍREZ, R.: Investigación científica y tecnológica e innovación como motores del desarrollo humano, social e económico para América Latina y el Caribe. Documento propositivo. In: III CONFERÊNCIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA AMÉRICA LATINA E CARIBE – CRES. Cordoba, Argentina, 2018.

RAMOS, M.Y. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1–22, 2018.

RELAÑO-PASTOR, A.M. The commodification of English in “Madrid, comunidad bilingüe”: insights from the CLIL classroom. **Language Policy**, v. 14, p. 131–152, 2015.

REPPOLD FILHO, A.R.; TORRES E CARDOSO, L.; VAZ, M.A. A escola de educação física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a

internacionalização da Educação Superior. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n. especial, p. 217-238, 2010.

RIBEIRO, G.F. Afinal, o que a Organização Mundial do Comércio tem a ver com educação superior? **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 49, n. 2, p.137-156, 2006.

RIBEIRO, M.G.M.; PORFÍRIO, M. **Americanismo e educação**. A experiência da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/4cpehemg/Textos/pdf/7f_2.pdf>. Acesso em: 27 maio 2018. [2007]

RICENTO, T. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. **Journal of Sociolinguistics**, v. 4, n. 2, p. 196–213, 2000.

_____. **An introduction to language policy: theory and method**. Malden: Blackwell Publishing, 2006.

RICHEY, R.C.; KLEIN, J.D.; NELSON, W.A. Developmental research: studies of instructional design and development. In: JONASSEN, D.H. (Org.) **Handbook of research for educational communications and technology**. New York: 1996, Simon & Schuster Macmillan. p. 1099-1130.

ROBSON, S. Internationalization at Home: internationalizing the university experience of staff and students. **Revista Educação**, v. 40, n. 3, p. 368–374, 2017.

SANTOS, B.S. **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, F.S.; DO NASCIMENTO, E.P.; BUARQUE, C. Mudanças necessárias na universidade brasileira: autonomia, forma de governo e internacionalização. **Educação em Revista**, v. 29, n. 1, p. 39–61, 2013.

SEMECHECHEM, J.A. Línguas minoritárias e práticas transidiomáticas na internet em tempos de superdiversidade. **Linguagem em Revista**, v. 11, n. 22, p. 72–85, 2016.

SEVILLA-PAVÓN, A. (Universitat de València). Comentários apresentados na sessão de defesa da tese de doutorado em Linguística (PPGEL/Ufes), de Felipe Furtado Guimarães (Vitória/ES, Brasil) 21 de maio de 2020 [comunicação pessoal].

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. New York: Routledge, 2006.

SIERRA-HUEDO, M.L. Internationalisation at home: the case of a Spanish university. In: BEELEN, J. et al. (Orgs.) **Guide of good practices: Tempus Corinthiam**. European Commission, 2013. p. 177-186.

SIGNORINI, I. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p.74-100.

SILVA, S.M.W. **Cooperação acadêmica internacional da Capes na perspectiva do programa Ciência sem Fronteiras**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências. Brasília, Distrito Federal.

SILVA, W.A.; MARI, C.L. Internacionalização e ensino superior: história e tendências atuais. **Revista de Políticas Públicas e Segurança Social**, v. 1, n. 1, p. 36-53, 2017.

SOUSA SANTOS, B. Epistemologías del Sur. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v. 16, n. 54, p. 17–39, 2011.

SPOLSKY, B. **Language Policy**. New York: Cambridge University Press, 2004.

STALLIVIERI, L. **O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior**. Universidade de Caxias do Sul. Assessoria de Relações Interinstitucionais e Internacionais. Disponível em: <<http://iglu.paginas.ufsc.br/files/2014/08/SLIDES-LUCIANE.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2018. [2003]

_____. **As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional**. 2009. Tese (Doutorado em Línguas Modernas). Universidad del Salvador. Buenos Aires, 2009.

STEIN, S.; ANDREOTTI, V.O. Cash, competition, or charity: international students and the global imaginary. **Higher Education**, v. 72, p. 225–239, 2016.

STRECK, D.; ABBA, J. Internacionalização da educação superior e herança colonial na América Latina. In: KORSUNSKY, L. et al. (Orgs.). **Internacionalización y producción de conocimiento: el aporte de las redes académicas**. Buenos Aires: IEC-CONADU, 2018. p. 113-131.

SZUNDY, P.T.C. A commodificação do inglês em universidades públicas brasileiras: ideologias linguísticas entextualizadas no âmbito do programa Inglês sem Fronteiras. **Revista da Anpoll**, n. 40, p. 101-114, 2016.

TAQUINI, R.; FINARDI, K.R.; AMORIM, G.B. English as a Medium of Instruction at Turkish State Universities. **Education and Linguistics Research**, v. 3, n. 2, p. 35-53, 2017.

TEICHLER, U. Mutual recognition and credit transfer in Europe: experiences and problems. **Journal of Studies in International Education**, v. 7, n. 4, p. 312-341, 2003.

_____. The changing debate on internationalisation of higher education. **Higher Education**, v. 48, n. 1, p. 5-26. 2004.

THIBAUT, P.J. The reflexivity of human languaging and Nigel Love's two orders of language. **Language Sciences**, v. 61, p. 74-85, 2017.

TILIO, R. Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925-944, 2014.

TOLLEFSON, J. W. Critical Theory in Language Policy. In: RICENTO, T. (Org.). **An Introduction to Language Policy: theory and method**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006. p. 42–59.

TOURINHO, E.Z.; BONA, A.N.; ALMEIDA, R.G.R. **Carta de Brasília**. ANDIFES, ABRUEM e CONIF, 24 abr. 2018.

TYMOCZKO, M. Why translators should want to internationalize translation studies. **The Translator**, v. 15, n. 2, p. 401–421, 2009.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR, Paris, 1998.

_____. **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização**. Anais. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133972por.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2018.

VAIRA, M. Globalization and higher education organizational change: a framework for analysis. **Higher Education**, v. 48, p. 483-510, 2004.

VAN DEN AKKER, J. Principles and methods of development research. In: VAN DEN AKKER, J.; BRANCH, R. M.; GUSTAFSON, K.; NIEVEEN, N.; PLOMP, T. (Orgs.) **Design approaches and tools in education and training**. Dordrecht: Springer, 1999. p. 1-14.

VAN DER MAREN, J.M.; **Méthodes de recherche pour l'éducation**. Bruxelas: Éditions De Boeck Université, 1996.

VAVRUS, F.; PEKOL, A. Critical internationalization: moving from theory to practice. **FIRE: Forum for International Research in Education**, v. 2, n. 2, p. 5-21, 2015.

VERDU, F.C. EMI (English as a medium of instruction) como estratégia de internacionalização em casa: um estudo de caso num programa de pós-graduação em Administração. In: EnANPAD 2017, São Paulo, outubro de 2017.

VERTOVEC, S. Conceiving and researching transnationalism. **Ethnic and Racial Studies**, v. 22, n. 2, p. 447–462, 1999.

_____. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

VIEIRA, G.V.; FINARDI, K.R.; PICCIN, G.F.O. Going international: the challenges for the Brazilian Federal Institutes of Education, Science and Technology. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 1, p. 391–406, 2018.

VOGEL, T. Internationalization, Interculturality, and the role of foreign languages in Higher Education. **Higher Education in Europe**, v. 26, n. 3, p. 382–389, 2001.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALKER, P. International student policies in UK higher education from Colonialism to Coalition: developments and consequences. **Journal of Studies in International Education**, v. 18, n. 4, p. 325-344, 2014.

WANG, X.; SPOTTI, M.; JUFFERMANS, K.; CORNIPS, L.; KROON, S.; BLOMMAERT, J. Globalization in the margins: toward a re-evaluation of language and mobility. **Applied Linguistics Review**, v. 5, n. 1, p. 23-44, 2014.

WARNER, C. Rethinking the Role of Language Study in Internationalizing Higher Education. **L2 Journal**, v. 3, n. 1, p. 1–21, 2011.

WEI, L. Translanguaging as a practical theory of language. **Applied Linguistics**, v. 39, n. 1, p. 9–30, 2017.

WRIGHT, S. Citizenship tests in Europe - editorial introduction. **International Journal on Multicultural Societies**, v. 10, n. 1, p. 1–9, 2008.

_____. **Language policy and planning: from nationalism to globalization**. New York: Palgrave Macmillan, 2016.

ZANCHET, B.M.B.A.; SELBACH, P.T.; VIGHI, C.S.B. A internacionalização do ensino superior: um desafio para as universidades. **Roteiro**, v. 42, n. 3, p. 477-496, 2017.

ZHAO, S.; BALDAUF, R.B. Individual agency in language planning: Chinese script reform as a case study. **Language Problems & Language Planning**, v. 36, n. 1, p. 1–24, 2012.

APÊNDICES

Apêndice 1

Questionário Inicial (Online)

Pesquisa sobre Políticas Linguísticas para Internacionalização

Este questionário tem como objetivo coletar dados para uma pesquisa de doutorado, do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGEL), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O objetivo desta pesquisa é analisar as políticas linguísticas, em especial aquelas relacionadas com a internacionalização.

Pesquisador: Felipe Furtado Guimarães
Orientadora: Prof.^a Kyria Finardi
E-mail: pesquisacsf.ufes@gmail.com
Telefone: (27) 3145-9205

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participar desta pesquisa, a qual inclui o questionário a seguir, pode ser enviado (mediante solicitação) para seu e-mail.

Você poderá ser convidado a participar de uma entrevista, após preencher este questionário.

Para confirmar sua participação, favor clicar em “estou de acordo com as respostas aqui redigidas”, ao final deste questionário.

O tempo estimado para preenchimento é de 20 minutos.

1. Nome completo (seus dados não serão divulgados):

2. E-mail:

3. Universidade à qual está vinculado/a:

4. Indique sua categoria (mais de uma alternativa possível):

<input type="checkbox"/>	Membro de <u>departamento de línguas/letras</u> da universidade (ou equivalente)
<input type="checkbox"/>	Membro do setor de <u>relações internacionais</u> da universidade (ou equivalente)
<input type="checkbox"/>	Outra (especificar):

5. Indique seu cargo:

<input type="checkbox"/>	Docente
<input type="checkbox"/>	Técnico Administrativo
<input type="checkbox"/>	Outro (especificar):

6. Sua universidade participa do programa “Idiomas sem Fronteiras” (IsF)?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Ainda não, mas pretende participar
<input type="checkbox"/>	Já participou, mas não participa mais
<input type="checkbox"/>	Não sei informar

7. **Se** sua universidade participa do programa IsF, quais os idiomas que ela oferta nesse programa? (Mais de uma alternativa possível)

<input type="checkbox"/>	Inglês
<input type="checkbox"/>	Francês
<input type="checkbox"/>	Alemão
<input type="checkbox"/>	Espanhol
<input type="checkbox"/>	Italiano
<input type="checkbox"/>	Japonês
<input type="checkbox"/>	Mandarim
<input type="checkbox"/>	Português como língua estrangeira

8. **Se** sua universidade participa do programa IsF, indique o setor que gerencia esse programa na sua instituição:

<input type="checkbox"/>	<u>Departamento de línguas/letras</u> da universidade (ou equivalente)
<input type="checkbox"/>	Setor de <u>relações internacionais</u> da universidade (ou equivalente)
<input type="checkbox"/>	Outro (especificar):

9. Sua universidade oferece atividades para o desenvolvimento da proficiência em idiomas que **não estejam ligadas** ao programa IsF?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Não oferece, mas pretende oferecer
<input type="checkbox"/>	Já ofereceu, mas não oferece mais
<input type="checkbox"/>	Não sei informar

10. **Se** sua universidade oferta atividades **não ligadas ao IsF**, indique quais:

<input type="checkbox"/>	Aplicação de testes de proficiência
<input type="checkbox"/>	Ofertas de cursos presenciais de idiomas
<input type="checkbox"/>	Oferta de cursos online de idiomas

<input type="checkbox"/>	Traduções de documentos institucionais e/ou acadêmicos (incluindo artigos científicos)
<input type="checkbox"/>	Outros (especificar):

11. Sua universidade possui uma política linguística **formalizada**, que oriente o uso de idiomas em sua comunidade acadêmica, na forma de resolução, portaria ou instrução normativa (ou documento similar)?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Ainda não, mas pretende ter
<input type="checkbox"/>	Já teve, mas está sendo reformulada
<input type="checkbox"/>	Não sei informar

12. **Se** sua universidade possui uma política linguística **formalizada**, indique se ela contempla aspectos gerais do uso das línguas (ensino de idiomas para fins gerais, por exemplo) e/ou se está voltada para o processo de internacionalização do ensino superior (ensino de idiomas para fins acadêmicos, por exemplo):

<input type="checkbox"/>	Aspectos gerais
<input type="checkbox"/>	Internacionalização
<input type="checkbox"/>	Ambos os aspectos

13. Sua universidade possui uma política linguística **informal** (não registrada em documentos oficiais), que oriente o uso de idiomas em sua comunidade acadêmica?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Não sei informar

14. Sua universidade possui um instituto/escola/centro de idiomas que **não esteja vinculado** ao programa IsF?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Ainda não, mas pretende ter
<input type="checkbox"/>	Já teve, mas não funciona mais
<input type="checkbox"/>	Não sei informar

15. **Se** sua universidade possui um instituto/escola/centro de idiomas **não vinculado ao programa IsF**, indique os idiomas ofertados (mais de uma alternativa possível):

<input type="checkbox"/>	Inglês
<input type="checkbox"/>	Francês
<input type="checkbox"/>	Alemão
<input type="checkbox"/>	Espanhol

<input type="checkbox"/>	Italiano
<input type="checkbox"/>	Japonês
<input type="checkbox"/>	Mandarim
<input type="checkbox"/>	Português como língua estrangeira
<input type="checkbox"/>	Outros (especificar):

16. Sua universidade possui uma política para a(s) língua(s) de **admissão** – aquela(s) exigida(s) nos processos seletivos para ingresso na universidade?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Não sei informar

17. **Se** sua universidade possui uma política para as língua(s) de **admissão**, indique quais as línguas exigidas (mais de uma alternativa possível):

<input type="checkbox"/>	Português
<input type="checkbox"/>	Inglês
<input type="checkbox"/>	Francês
<input type="checkbox"/>	Alemão
<input type="checkbox"/>	Espanhol
<input type="checkbox"/>	Italiano
<input type="checkbox"/>	Japonês
<input type="checkbox"/>	Mandarim
<input type="checkbox"/>	Outras (especificar):

18. **Se** sua universidade possui uma política para língua(s) de **admissão**, indique qual(is) língua(s) é(são) exigida(s), em cada nível:

Graduação	
Pós-graduação	

19. Sua universidade possui uma política para o **ensino de línguas** – ações voltadas especificamente para que alguém aprenda um idioma, para fins gerais (não específicos; não acadêmicos)?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Não sei informar

20. **Se** sua universidade possui uma política para o **ensino de línguas** para fins gerais, indique a(s) língua(s) ofertada(s): (mais de uma alternativa possível)

<input type="checkbox"/>	Inglês
<input type="checkbox"/>	Francês

<input type="checkbox"/>	Alemão
<input type="checkbox"/>	Espanhol
<input type="checkbox"/>	Italiano
<input type="checkbox"/>	Japonês
<input type="checkbox"/>	Mandarim
<input type="checkbox"/>	Português como língua estrangeira
<input type="checkbox"/>	Outras (especificar):

21. **Se** sua universidade possui uma política para o **ensino de línguas** para fins gerais, indique qual(is) língua(s) é(são) ofertada(s), em cada nível:

Graduação	
Pós-graduação	

22. Sua universidade possui uma política para língua(s) de **instrução** – aquela(s) usada(s) para o ensino de conteúdos diversos em cursos de graduação e/ou pós-graduação (incluindo cursos e/ou disciplinas em outros idiomas além do Português)?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Não sei informar

23. **Se** sua universidade possui uma política para língua(s) de **instrução**, indique os idiomas escolhidos para o ensino de conteúdos em cursos de graduação e/ou pós-graduação (mais de uma alternativa possível):

<input type="checkbox"/>	Português
<input type="checkbox"/>	Inglês
<input type="checkbox"/>	Francês
<input type="checkbox"/>	Alemão
<input type="checkbox"/>	Espanhol
<input type="checkbox"/>	Italiano
<input type="checkbox"/>	Japonês
<input type="checkbox"/>	Mandarim
<input type="checkbox"/>	Outras (especificar):

24. **Se** sua universidade possui uma política para língua(s) de **instrução**, indique as línguas escolhidas para o ensino de conteúdos, em cada nível:

Graduação	
Pós-graduação	

25. Sua universidade possui uma política para língua(s) de **pesquisa** – aquela(s) usada(s) em interação com pesquisadores nacionais e/ou estrangeiros e em publicações acadêmicas?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Não sei informar

26. **Se** sua universidade possui uma política para língua(s) de **pesquisa**, indique as línguas escolhidas para interação com pesquisadores e publicações acadêmicas (mais de uma alternativa possível):

<input type="checkbox"/>	Português
<input type="checkbox"/>	Inglês
<input type="checkbox"/>	Francês
<input type="checkbox"/>	Alemão
<input type="checkbox"/>	Espanhol
<input type="checkbox"/>	Italiano
<input type="checkbox"/>	Japonês
<input type="checkbox"/>	Mandarim
<input type="checkbox"/>	Outras (especificar):

27. **Se** sua universidade possui uma política para língua(s) de **pesquisa**, indique as línguas escolhidas para interação com pesquisadores e publicações acadêmicas, em cada nível:

Graduação	
Pós-graduação	

28. Sua universidade possui uma política para língua(s) de **administração** – aquela(s) usada(s) em documentos oficiais emitidos pela universidade e na interação com o público **interno** (incluindo acadêmicos e estudantes estrangeiros)?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Não sei dizer

29. **Se** sua universidade possui uma política para língua(s) de **administração**, indique as línguas usadas em documentos da universidade e na interação com o público **interno** [incluindo acadêmicos e estudantes estrangeiros] (mais de uma alternativa possível):

<input type="checkbox"/>	Português
<input type="checkbox"/>	Inglês
<input type="checkbox"/>	Francês
<input type="checkbox"/>	Alemão
<input type="checkbox"/>	Espanhol
<input type="checkbox"/>	Italiano
<input type="checkbox"/>	Japonês

<input type="checkbox"/>	Mandarim
<input type="checkbox"/>	Outras (especificar):

30. **Se** sua universidade possui uma política para língua(s) de **administração**, indique as línguas escolhidas para documentos da universidade e na interação com o público **interno** (incluindo acadêmicos e estudantes estrangeiros), em cada nível:

Graduação	
Pós-graduação	

31. Sua universidade possui uma política para língua(s) de **comunicação externa** – aquela(s) usada(s) na interação com pessoas e entidades fora da universidade?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Não sei informar

32. **Se** sua universidade possui uma política para língua(s) de **comunicação externa**, indique as línguas usadas na interação com pessoas e entidades fora da universidade (mais de uma alternativa possível):

<input type="checkbox"/>	Português
<input type="checkbox"/>	Inglês
<input type="checkbox"/>	Francês
<input type="checkbox"/>	Alemão
<input type="checkbox"/>	Espanhol
<input type="checkbox"/>	Italiano
<input type="checkbox"/>	Japonês
<input type="checkbox"/>	Mandarim
<input type="checkbox"/>	Outras (especificar):

33. **Se** sua universidade possui uma política para língua(s) de **comunicação externa**, indique as línguas usadas na interação com pessoas e entidades fora da universidade, em cada nível:

Graduação	
Pós-graduação	

34. Sua universidade oferta atividades para o ensino/aprendizado de línguas para fins acadêmicos e/ou específicos (cursos como o *Researcher Connect/British Council* e outros) fora do programa IsF?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Não sei informar

35. Se sua universidade oferta esse tipo de atividades mencionadas na pergunta anterior, indique quais:

--

36. Marcando o item abaixo, **concordo** com minha participação nesta pesquisa:

()	Estou de acordo com as respostas aqui redigidas
-----	---

37. Deixe aqui seus comentários, sugestões, críticas e elogios, se desejar:

--

Apêndice 2

Questionário Expandido (Online)

Este questionário expandido (online) busca coletar dados para uma pesquisa de doutorado, do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGEL), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo desta pesquisa é analisar as políticas linguísticas (PL) para internacionalização nas universidades federais brasileiras.

Pesquisador: Felipe Furtado Guimarães

Orientadora: Prof.^a Kyria Finardi

E-mail: pesquisacsf.ufes@gmail.com

Telefone: (27) 3145-9205

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participar desta pesquisa, a qual inclui a entrevista a seguir, pode ser solicitado ao pesquisador por e-mail.

Você foi convidado(a) a participar deste questionário expandido devido à relevância de suas respostas ao questionário inicial.

Pesquisa sobre Políticas Linguísticas para Internacionalização

Indique o nome de sua universidade:

- 1) Qual a sua opinião sobre o atual processo de internacionalização das universidades brasileiras?
- 2) Quais as motivações para sua instituição se internacionalizar?
- 3) Quais os agentes/atores principais (*stakeholders*) nesse processo de internacionalização?
- 4) Você considera “ativo” ou “passivo” o papel de sua instituição nesse processo de internacionalização e por quê?
- 5) Qual sua opinião sobre as ações governamentais nesse processo? [de internacionalização]
- 6) Qual o papel das línguas nesse processo? [de internacionalização]
- 7) Existem discussões sobre políticas linguísticas (PL) para a internacionalização em sua universidade?
- 8) Caso haja discussões sobre PL para internacionalização em sua instituição, quais os principais temas abordados?

Apêndice 3

Acesso às Respostas do Questionário Inicial [RQI]

Devido ao grande volume de dados coletados nesta pesquisa, não seria possível colocar todas as respostas ao questionário inicial [RQI] como apêndice desta tese.

Sendo assim, para acessar as respostas ao Questionário Inicial analisadas nesta pesquisa, favor usar o seguinte *link*:

https://drive.google.com/open?id=19z6kP0MoD87hmJYOeQ80fN_dj_r9CG-9

Apêndice 4

Acesso às Respostas do Questionário Expandido [RQE]

Devido ao grande volume de dados coletados nesta pesquisa, não seria possível colocar todas as respostas ao questionário expandido [RQE] como apêndice desta tese.

Sendo assim, para acessar as respostas ao Questionário Expandido analisadas nesta pesquisa, favor usar o seguinte *link*:

https://drive.google.com/open?id=1pmXa4V1_dOou6n9NbW8qyzob1EopxSrC

ANEXOS

Anexo 1

Acesso aos Textos de PL analisados nesta pesquisa [TPL]

Devido ao grande volume de dados coletados nesta pesquisa, não seria possível colocar todos os textos de políticas linguísticas [TPL] como anexos a esta tese.

Sendo assim, para acessar os textos de PL analisados nesta pesquisa, favor usar o seguinte *link*:

<https://drive.google.com/open?id=1oXnGIYulvi6uEkWKUKzO4X5j0fyoCOLH>