



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**O PAPEL DAS LÍNGUAS NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO
ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO:
EVIDÊNCIAS E IMPLICAÇÕES A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO DE
UMA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUDESTE**

RENINNI TAQUINI

VITÓRIA

2024



Programa de Pós-Graduação em Educação

RENINNI TAQUINI

**O PAPEL DAS LÍNGUAS NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO
ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO:**

**EVIDÊNCIAS E IMPLICAÇÕES A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO DE
UMA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUDESTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Kyria Rebeca Finardi

VITÓRIA

2024

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

T111p Taquini, Reninni, 1990-
O papel das línguas no processo de internacionalização do ensino superior brasileiro : Evidências e implicações a partir de um estudo de caso de uma universidade federal do Sudeste / Reninni Taquini. - 2024.
135 p. : il.

Orientadora: Kyria Rebeca Neiva de Lima Finardi.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação internacional. 2. Ensino superior. 3. Multilinguismo. 4. Língua inglesa. I. Rebeca Neiva de Lima Finardi, Kyria. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



RENINI TAQUINI

O PAPEL DAS LÍNGUAS NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: EVIDÊNCIAS E IMPLICAÇÕES A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUDESTE

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutora em
Educação.

Aprovada em 18 de dezembro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Kyria Rebeca Finardi
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Felipe Guimarães
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Eduardo Figueiredo
Universidade Federal do Paraná

Professor Doutor Gabriel Brito Amorim
Universidade Federal de Goiás

Professora Doutora Simone Sarmento
Universidade Federal do Rio Grande do Sul



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Ata da sessão da defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, do discente **Reninni Taquini**, candidata ao título de Doutora em Educação, com defesa realizada às 09 horas, do dia 18 de dezembro do ano dois mil e vinte e quatro, apresentada presencial e remotamente por meio de videoconferência, conforme recomendado pela Portaria Normativa 03/2020 da PRPPG. A presidente da Banca, professora Kyria Rebeca Finardi, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelas/os Doutoradas/es: Felipe Guimarães, Eduardo Figueiredo, Gabriel Brito Amorim, e Simone Sarmento. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que, em trinta minutos apresentou sua Tese intitulada: “O PAPEL DAS LÍNGUAS NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: EVIDÊNCIAS E IMPLICAÇÕES A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUDESTE”. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a Tese foi **APROVADA**. A Presidente alertou que a aprovada somente terá direito ao título de Doutora, após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. Então, deu por encerrada a sessão, da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 18 de dezembro de 2024.

Professora Doutora Kyria Rebeca Finardi
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Felipe Guimarães
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Eduardo Figueiredo
Universidade Federal do Paraná

Professor Doutor Gabriel Brito Amorim
Universidade Federal de Goiás

Professora Doutora Simone Sarmento
Universidade Federal do Rio Grande do Sul



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



REGISTRO DE JULGAMENTO DA TESE DO CANDIDATO AO GRAU DE DOUTOR PELO PPGE/UFES.

A Comissão Examinadora da Tese de Doutorado intitulada “O PAPEL DAS LÍNGUAS NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: EVIDÊNCIAS E IMPLICAÇÕES A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUDESTE” elaborada por **Reninni Taquini**, candidata ao Grau de Doutora em Educação, recomendou, após apresentação da Tese, realizada no dia 18 de dezembro de 2024, que a mesma seja (assinale um dos itens abaixo):

Aprovada

Reprovada

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Kyria Rebeca Finardi

Felipe Guimarães

Eduardo Figueiredo

Gabriel Brito Amorim

Simone Sarmiento



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
KYRIA REBECA NEIVA DE LIMA FINARDI - SIAPE 1714542
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 18/12/2024 às 08:46

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.ukf.ufes.br/arquivos-assinados/1054347?tipoArquivo=O>

A different language is a different vision of life.

Federico Fellini

Resumo

Esta tese tem como objetivo principal analisar o papel das línguas no processo de internacionalização do ensino superior. Com esse fim, a pesquisa faz um estudo de caso com levantamento dos países e línguas contemplados nas práticas e políticas institucionais (política linguística e política de internacionalização), bem como nos currículos Lattes dos professores da pós-graduação de uma universidade federal do Sudeste para informar e contextualizar a discussão do papel das línguas nesse processo. O arcabouço teórico usado inclui a noção bourdieusiana de capital simbólico (Bourdieu, 1985) em diálogo com o sistema global das línguas (De Swaan, 2001) para explicar a distribuição das línguas e embasar a discussão do papel delas no processo de internacionalização da universidade investigada. O método proposto para analisar o papel das línguas no processo de internacionalização é misto, sendo quantitativo quanto à análise da ocorrência de países, línguas e produção internacional dos docentes da pós-graduação da instituição de ensino superior e qualitativo quanto à análise de dados autoetnográficos produzidos pela autora em sua experiência na universidade investigada como aluna de graduação e pós. Os resultados da pesquisa apontam que as políticas e práticas linguísticas da universidade analisada moldam diretamente o processo de internacionalização do ensino superior pois, a escolha de determinadas línguas nas políticas e nas experiências dos docentes contribuem para uma visão e prática de internacionalização mais multilíngue e plural de produção e disseminação do conhecimento, de forma a propiciar uma ecologia de línguas e saberes no processo de internacionalização do ensino superior.

Palavras-chave: Línguas. Internacionalização. Ensino Superior.

Abstract

This doctoral dissertation aims to analyze the role of languages in the internationalization process of higher education. To this end, a case study that surveys the countries and languages included in institutional practices and policies (linguistic policy and internationalization policy), as well as in the academic curricula of graduate professors at a Brazilian federal university located in the Southeast region is carried out to inform and contextualize the discussion of the role of languages in this process. The theoretical framework includes the Bourdieusian notion of symbolic capital (Bourdieu, 1985) in dialogue with the global language system (De Swaan, 2001) to explain the distribution of languages situating the discussion of their role in the internationalization process of the university investigated. The method used for analyzing the role of languages in the internationalization process is mixed, with a quantitative approach regarding the analysis of the occurrence of countries, languages, and international output of the institution's graduate faculty, and a qualitative approach regarding the analysis of autoethnographic data produced by the author based on her experience as an undergraduate and graduate student at the investigated university. The research results indicate that language policies and practices within the university shape the process of internationalization of HE, as the choice of certain languages in policies and teachers' experiences contribute to a more multilingual and plural vision and practice of internationalization in the production and dissemination of knowledge, fostering an ecology of languages and knowledges in the internationalization of higher education.

Keywords: Languages. Internationalization. Higher Education.

Agradecimentos

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a minha professora, Kyria Finardi, pela orientação, apoio, conhecimento compartilhado e disponibilidade durante toda a escrita da tese.

Estou muito grata aos professores Eduardo Figueiredo, Gabriel Amorim, Felipe Guimarães, Luciana Cabrini e Simone Sarmiento pelo tempo dedicado à leitura da tese e por suas valiosas contribuições.

Agradeço à minha mãe, Damiana, por seu amor incondicional, zelo, compreensão, companhia, amizade, carinho e incentivo em todas as etapas da minha vida.

Agradeço ao meu pai, Renato, por me expor ao universo das línguas e dividir muitas curiosidades de diferentes culturas comigo desde criança.

Agradeço ao meu namorado, Edward, pelo carinho, proteção, paciência e acolhimento em todos os momentos dos meus estudos e também por me apresentar o espanhol e a cultura peruana.

Agradeço à minha amiga Bárbara, pelo incentivo e solidariedade em períodos difíceis, assim como sua companhia em momentos de descontração.

Agradeço aos meus amigos Otto e Roberto, que estão sempre ao meu lado em todas as circunstâncias, compartilhando apoio sincero.

Agradeço a Thaís, Fran, Kamilla, Vital, Cláudio, Marciane, Mirla e Renata pelas trocas e aprendizados, que renovam o meu amor pelas línguas e inspiram minha dedicação contínua.

Por fim, agradeço à Capes pela bolsa de estudos concedida.

Lista de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Idiomas autodeclarados pelos professores no CV Lattes | 57 |
| Figura 2 – Formação acadêmica/titulação dos professores no CV Lattes | 57 |
| Figura 3 – Formação complementar dos professores no CV Lattes | 58 |
| Figura 4 – Atuação dos professores no CV Lattes | 58 |
| Figura 5 – Artigos completos publicados em periódicos pelos professores no CV Lattes | 59 |
| Figura 6 – Dados percentuais dos professores do PPG em Doenças Infecciosas | 62 |
| Figura 7 – Dados percentuais dos professores do PPG em Biotecnologia | 64 |
| Figura 8 – Dados percentuais dos professores do PPG em Política Social | 66 |
| Figura 9 – Dados percentuais dos professores do PPG em Engenharia Ambiental | 68 |
| Figura 10 – Dados percentuais dos professores do PPG em Química | 70 |
| Figura 11 – Dados percentuais dos professores do PPG em Saúde Coletiva | 72 |
| Figura 12 – Dados percentuais dos professores do PPG em Engenharia Elétrica | 75 |
| Figura 13 – Dados percentuais dos professores do PPG em Educação | 78 |
| Figura 14 – Mapa exposto no auditório | 79 |
| Figura 15 – Porcentagem geral dos idiomas | 83 |
| Figura 16 – Porcentagem geral da formação internacional | 83 |
| Figura 17 – Dados gerais dos países e formação internacional | 84 |
| Figura 18 – Porcentagem geral da atuação profissional internacional | 84 |
| Figura 19 – Dados gerais dos países e atuação profissional internacional | 85 |

Figura 20 – Porcentagem geral dos artigos publicados 85

Lista de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Dissertações e teses produzidas pelo grupo de pesquisa “Emiti” entre 2012-2022 | 26 |
| Tabela 2 – Artigos produzidos pelo grupo de pesquisa “Emiti” entre 2012-2022 | 28 |
| Tabela 3 – Capítulos produzidos pelo grupo de pesquisa “Emiti” entre 2012-2022 .. | 31 |
| Tabela 4 – Publicações selecionadas por meio das plataformas oficiais de pesquisa | 34 |
| Tabela 5 – Percurso metodológico | 55 |
| Tabela 6 – Análise do CV Lattes dos professores do PPG em Biotecnologia | 61 |
| Tabela 7 – Análise do CV Lattes dos professores do PPG em Doenças Infecciosas | 62 |
| Tabela 8 – Análise do CV Lattes dos professores do PPG em Política Social | 64 |
| Tabela 9 – Análise do CV Lattes dos professores do PPG em Engenharia Ambiental | 66 |
| Tabela 10 – Análise do CV Lattes dos professores do PPG em Química | 68 |
| Tabela 11 – Análise do CV Lattes dos professores do PPG em Saúde Coletiva | 70 |
| Tabela 12 – Análise do CV Lattes dos professores do PPG em Engenharia Elétrica | 73 |
| Tabela 13 – Análise do CV Lattes dos professores do PPG em Educação | 75 |

Lista de abreviaturas e siglas

- Capes** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- COIL** – *Collaborative Online International Learning* (aprendizagem colaborativa internacional online)
- CsF** – Ciência sem Fronteiras
- CV** – Currículo
- EARTE** – Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial
- EMI** – *English Medium Instruction* (inglês como meio de instrução)
- Emiti** – Educação, Multilinguismo, Internacionalização, Tecnologia e Inglês
- Enem** – Exame Nacional do Ensino Médio
- ES** – Espírito Santo
- EUA** – Estados Unidos da América
- Faubai** – Associação Brasileira de Educação Internacional
- IeC** – Internacionalização em Casa
- IES** – Instituição de ensino superior
- IsF** – Idiomas sem Fronteiras
- IsF** – Inglês sem Fronteiras
- L1** – Primeira língua
- LA** – Língua adicional
- MOOC** – *Massive Online Open Courses* (cursos abertos massivos online)
- PEC-G** – Programa de Estudantes-Convênios de Graduação
- PDI** - Plano de Desenvolvimento Institucional
- PLE** – Português como língua estrangeira
- PPG** – Programa de Pós-Graduação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PrInt – Programa de Internacionalização

SRI – Secretaria de Relações Internacionais

STEM – *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (ciência, tecnologia, engenharia e matemática)

TI – Tecnologia da Informação

Unila – Universidade Federal da Integração Latino Americana

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE APÊNDICES

| | |
|--|------------|
| Apêndice A – Notas autoetnográficas | 130 |
|--|------------|

Sumário

| | |
|---|----|
| 1. Introdução | 19 |
| 1.1 Contextualização e justificativa | 19 |
| 1.2 Objetivos | 25 |
| 2. Referencial teórico | 35 |
| 2.1 Teoria bourdieusiana dos capitais | 36 |
| 2.2 Sistema global das línguas | 39 |
| 3. Revisão de literatura | 42 |
| 3.1 Internacionalização no Brasil | 42 |
| 3.2 Internacionalização na Ufes | 45 |
| 3.3 Línguas e internacionalização | 47 |
| 3.4 Inglês no Brasil | 48 |
| 3.5 Inglês na Ufes | 52 |
| 4. Metodologia | 49 |
| 4.1 Contexto | 53 |
| 4.2 Percurso metodológico | 55 |
| 4.2.1 Coleta de dados dos CV Lattes | 56 |
| 4.2.2 Coleta dos documentos institucionais | 59 |
| 4.2.3 Produção dos dados autoetnográficos | 60 |
| 4.2.4 Triangulação dos dados do CV Lattes, documentos institucionais e dados autoetnográficos | 60 |
| 5. Resultados | 60 |
| 5.1 Currículo Lattes | 61 |
| 5.2 Documentos institucionais | 85 |
| 5.2.1 Portaria normativa nº 26, de junho de 2022 | 85 |
| 5.2.2 Resolução 028/2018/Cepe/Ufes – Política linguística para internacionalização | 86 |
| 5.2.3 Resolução 015/2018/Cepe/Ufes – Política institucional de internacionalização | 87 |
| 5.2.4 Plano de internacionalização da Ufes | 88 |
| 5.2.5 Resolução 011/2011/Cepe/Ufes – Dupla titulação | 88 |
| 5.2.6 Resolução 036/2010/Cepe/Ufes – Cotitulação | 89 |

| | |
|---|-----|
| 5.3 Eixos/temas do projeto da Ufes aprovado no Edital Capes Print | 89 |
| 5.4 Percepções coletadas em aulas, eventos e grupo de estudos na IES acerca da internacionalização e proficiência linguística entre 2009/2 e 2023/1 | 90 |
| 6. Análise | 114 |
| 7. Discussão | 118 |
| 8. Considerações finais | 124 |
| 8.1 Limitações da pesquisa | 125 |
| 8.2 Sugestões para pesquisas futuras | 125 |
| 8.3 Implicações e interseções entre línguas e internacionalização | 126 |
| Referências | 127 |
| Apêndice A – Notas autoetnográficas | 132 |

1. Introdução

Neste capítulo, apresento a motivação e os caminhos que me levaram a pesquisar a intersecção entre línguas e internacionalização, assim como os objetivos da pesquisa.

1. 1 Contextualização e justificativa

Desde criança almejava conhecer novas culturas e, tal fato ocorreu devido a visitas a Domingos Martins e Santa Teresa, municípios fortemente marcados pela presença de imigrantes alemães e italianos, respectivamente, no estado onde moro, Espírito Santo, pois escutar línguas diferentes das que eu falava me instigava. Me lembro de perguntar ao meu pai o que estavam falando e, motivado pela minha curiosidade e pelas promessas de que “quem fala inglês terá uma boa qualificação no mercado de trabalho”, ele se esforçou financeiramente para me matricular em um curso livre particular de inglês, que estava se popularizando na minha cidade por volta de 1998.

Em 2012, após concluir o curso de inglês na instituição e ao aprender cada vez mais sobre a língua por meio de CDs e VHS dos Beatles que achei na casa de meus familiares, meu pai buscou uma língua adicional (LA)¹ para que eu aprendesse, e as opções apresentadas por ele foram o mandarim, o alemão, o francês e o italiano na ordem de sua preferência. Também me lembro de que ele separava recortes de jornais que publicavam sobre a crescente importância de profissionais que dominavam o mandarim para o mercado de trabalho internacional. Fiz duas aulas experimentais de mandarim, mas decidi estudar alemão, com as motivações do meu pai dizendo que a Alemanha era uma superpotência europeia e mundial e que as maiores empresas do ramo de engenharia eram deste país e que era uma língua falada em outros países além da Alemanha. Entretanto, o que me aproximou da língua foi me lembrar das colônias alemãs em meu estado e já ter alguma familiaridade com a cultura, diferentemente do mandarim. Ele dizia que o francês era importante por ser uma língua diplomática na Europa e que o italiano era uma língua que eu deveria aprender “algum dia” devido à descendência da minha família paterna. Em uma instituição na minha cidade, que promovia aulas de grego e sobre a cultura grega,

¹ Usarei o termo LA para fazer referência às línguas adicionais, que são todas aquelas, exceto a língua materna. A escolha visa evitar a noção de “língua estrangeira” remete algo “como sendo algo de fora, estranho”.

cursos a preços simbólicos eram oferecidos, e também fui motivada a estudar a língua – de acordo com ele - por mera curiosidade, e, “quem sabe, viajar à Grécia” algum dia.

No curso, estudei alemão durante dois semestres, mas precisei deixar de frequentá-lo pela falta de condição financeira. Aproximadamente quatro anos depois, fui a uma papelaria com minha mãe e vi um homem tentando se comunicar para comprar um produto. Falei em inglês com ele e, quando perguntei de onde ele era, ele disse que era da Suíça, conversamos com algumas frases que eu sabia em alemão e, ao chegar em casa motivada, fiz um plano de estudos para aprender alemão com os livros e dicionário que eu já tinha e músicas. Também procurei sites online onde eu pudesse praticar alemão enquanto a outra parte aprenderia português comigo.

No meu repertório linguístico, considero o português a minha primeira língua (L1) – e a que me sinto mais confortável para me comunicar; o inglês, a LA que mais utilizo, mas a que sinto mais ansiedade para me comunicar; o alemão, a LA que tenho muito prazer em estudar a etimologia das palavras e que, apesar de eu ter uma proficiência bem menor, comparado ao inglês, não tenho medo de errar enquanto falo – aliás, estudar essa língua é como um passatempo para mim; e o espanhol, a LA que aprendi falando frequentemente com um nativo do Peru e me sinto confortável ao falar e feliz por ter aprendido “sem esforço” uma língua com a qual posso me comunicar com milhares de pessoas e conhecer melhor a cultura peruana e hispano-falante. Ao refletir sobre a minha ansiedade quando falo em inglês – principalmente com pessoas que sabem minha formação ou com nativos, creio que é pelo receio de cometer erros e ser julgada pela minha pronúncia. Pelo papel do inglês no mundo, eu me cobro para pronunciar as palavras corretamente e nessa hora, penso que preciso falar sem deslizes, porque “todo mundo fala inglês” e seria algo básico que não poderia errar. Apesar disso, não julgo as pessoas que falam inglês com erros gramaticais ou pronúncia diferente da esperada. Pelo contrário, admiro a “coragem” e o orgulho que elas têm de se comunicar com o repertório linguístico que possuem, aproveitando as oportunidades para treinar a LA (percebi isso na apresentação de alguns alunos em disciplinas com parcerias internacionais que participei).

De fato, meu repertório linguístico me proporcionou algumas oportunidades, como o acesso à educação, sendo ela no curso de Letras Inglês em uma universidade federal pública – que teve continuidade no mestrado e agora no doutorado na mesma

instituição, contato com pessoas de diversos países, culturas heterogêneas, minha profissão e viagens internacionais, sendo uma delas a trabalho e tendo como pré-requisito o domínio do inglês e alemão, primeira língua do país em que morei por um ano.

Cada fato mencionado anteriormente não se restringe a si mesmo, pois eles se desdobram em outras esferas, a saber: na universidade tive acesso a palestras com os acadêmicos mais renomados da área; a pessoas de outros países com as quais tive contato e que me ensinaram na prática seus modos de viver, suas religiões e seus costumes, influenciando a minha própria crença; as diferentes culturas me mostraram o quão amplo o mundo é, com comidas, arquiteturas, estações e paisagens que nunca havia experienciado; ser professora de inglês me possibilitou ter contato próximo com pessoas de diversos campos sociais, fazendo com que eu também me inteirasse da área de conhecimento delas; e as viagens fizeram com que eu confirmasse ou refutasse o que eu até então só conhecia pelas lentes de outrem, pelos falares, livros, músicas ou filmes.

Com amigos paquistaneses, turcos, egípcios e marroquinos, percebi como meu pensamento é ocidentalizado desde filmes aos quais assisto, músicas que escuto e notícias que leio. Me surpreendi que muitos não conheciam os Beatles, por exemplo, e fui surpreendida com um vasto universo cultural desconhecido para mim. Devido à comunicação que tive com eles por meio do inglês, pude abrir meu horizonte a respeito do que consumo atualmente.

Estes feitos formaram e formam quem eu sou e moldam, em maior ou menor grau, o poder social, cultural, financeiro e simbólico (Bourdieu, 1985) atrelado às minhas atividades e conexões com outras pessoas e grupos, me impulsionando a questionar como minha vida teria sido diferente sem o aprendizado de LA, me limitando ao mundo que eu conseguiria 'ler' apenas por meio da minha L1.

Assim motivada e inserida no grupo de pesquisa "Educação Multilinguismo Internacionalização Tecnologia e Inglês (Emiti)², formado em 2013 e coordenado pela Prof.^a Kyria Finardi, desde a escrita do meu trabalho de conclusão de curso na graduação, no mestrado e atualmente no doutorado, tenho a oportunidade de ler, estudar e debater sobre a importância das línguas na formação dos indivíduos e, mais

² Emiti - Certificado no diretório de grupos de pesquisa no Brasil do CnPq, disponível em: [/dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8937136337601632](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8937136337601632)

especificamente, o papel delas na internacionalização das universidades públicas brasileiras, tema desta tese.

Cabe ressaltar, ainda, que nos encontros do grupo de pesquisa “Emiti”, tenho a oportunidade de estabelecer contato em inglês, espanhol e alemão com professores e alunos de universidades das quais a professora já firmou acordos/cooperação³, como Bélgica, Canadá, Chile, China, Espanha, Estados Unidos da América (EUA), Irlanda, Itália, Suíça e Turquia. Especialmente neste último, por exemplo, o encontro fez com que outras habilidades (não apenas a língua ou o conteúdo a ser discutido) sejam desenvolvidas, como a interculturalidade, pois é um país cuja população é majoritariamente muçulmana e muitas alunas vestiam o *hijab*, o que gerava curiosidade a alguns integrantes do grupo a respeito de como se comunicar com elas, atentar-se se elas se sentem confortáveis ao interagir com integrantes do sexo masculino etc.

Como parte do escopo da pesquisa no mestrado, examinei os idiomas autodeclarados pelos professores dos programas de pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e contrastei com os dados produzidos por diversos autores (Gimenez et al., 2019) de um guia produzido numa parceria entre o Conselho Britânico e a Faubai⁴ (Associação Brasileira de Educação Internacional), com o levantamento dos cursos ofertados em inglês como meio de instrução (*English as a medium of instruction*, EMI) nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras. De fato, atividades oferecidas em LA se mostraram incipientes nessa instituição, mesmo com dados que mostram que, dos 1.156 docentes examinados, 938 informaram algum nível de proficiência⁵ em inglês, 782 em espanhol, 174 em francês, 174 em italiano e 70 em alemão. Ao realizar a coleta de dados, me questionava sobre as experiências internacionais desses professores como possíveis pegadas ou evidências da participação deles em colaborações ou diálogos científicos com diversos países e que em geral não é computado ou analisado na avaliação do grau de internacionalização da instituição.

Mesmo antes da pandemia o advento de novas tecnologias auxiliava pessoas de diferentes países a se relacionarem por meio da Internet. Este fato propicia a

³ <https://www.kyriafinardi.com/acordosdecoopera%C3%A7%C3%A3o>

⁴ <https://faubai.org.br/britishcouncilfaubaiguide2018.pdf>

⁵ No currículo Lattes, essa proficiência é mensurada por meio das habilidades linguísticas (“fala/ lê/escreve/ compreende”) e pelos níveis “bem/razoavelmente/pouco”.

disseminação da cultura desses indivíduos com o intercâmbio de informações, que ocorre por meio de diversas línguas tendo o inglês um papel de relevância como língua franca (ILF) (Jenkins, 2015) e língua franca acadêmica (Jenkins, 2013). Após a pandemia, a troca de mobilidade física pela mobilidade virtual entre diferentes países/universidades propiciou também a inclusão e cooperação de outros países e línguas nesse diálogo internacional (Finardi; Guimarães, 2020).

Assim, consoante à importância do inglês na contemporaneidade (Finardi, 2022b) e no Brasil (Finardi, 2022a), a área da educação em geral e do ensino superior também é influenciada pelo inglês seja pelo número de falantes dessa língua como L1 ou como LA, ou pelo impacto dessa língua na produção, disseminação, avaliação e internacionalização do conhecimento e nas outras línguas locais usadas ou deslocadas pelo inglês nesse processo (Céspedes, 2021; Finardi; França; Guimarães, 2022, 2023).

O inglês é atualmente a língua empregada nas relações econômicas, políticas e sociais no mundo, sendo indispensável àqueles que desejam estar inseridos nessa sociedade para maiores oportunidades de trabalho. A título de exemplo, profissionais da área de Tecnologia da Informação (TI) vêm presenciando um *boom* em suas carreiras com ofertas de empregos que pagam em dólares americanos sendo considerados nômades digitais uma vez que podem trabalhar de onde quiserem. Porém, a fluência em inglês é requerida sendo que os que já dominam a língua têm acesso às melhores oportunidades excluindo, de certa forma, os que não dominam esse idioma.

Vale salientar que a escolha pelo inglês como língua franca global (e seu respectivo status) não ocorreu pelo fato de ele ser mais fácil ou por ter o maior número de falantes nativos. Ela está atrelada ao passado colonial da Inglaterra e mais recentemente à ascensão econômica dos Estados Unidos da América (EUA) que, a partir daí, dita tendências culturais que é propagada em todo o mundo. Muitas vezes, o inglês é uma *commodity* vendida como garantia de melhores oportunidades de emprego, comunicação com o mundo, oportunidade de viagens e acesso a informações privilegiadas, e, em detrimento disso, aqueles que não têm acesso a essa LA como um bem linguístico, não terão condições de acumular o capital cultural, econômico e social proporcionado pelo inglês. Isso acarreta a violência simbólica, em um processo em que o sujeito sofre por não fazer parte dos valores da cultura

dominante, conseqüentemente, sendo subjugada ou excluída por ela (Bourdieu; Passeron, 2001).

A relação do inglês com o processo de internacionalização e o capital simbólico atrelado a ele pode ser visto, por exemplo, em evidências trazidas por Díaz (2018), que mostram que mais da metade dos estudantes internacionais se concentram em apenas quatro países – EUA, Reino Unido, França e Canadá, respectivamente; e não por acaso, três deles anglofalantes. Pode-se dizer que o processo de internacionalização no Brasil ainda é passivo (Lima; Maranhão, 2009, Wassem; Ferreira, 2020, Neves et al., 2019), incipiente (Amorim, Finardi, 2017), e fortemente motivado por políticas e programas nacionais (Amorim; Finardi, 2022, Finardi; Archanjo, 2018, Guimarães, 2024) que na sua maioria, ainda tem o inglês como língua franca acadêmica (Jenkins, 2013) e sinônimo de “universidade internacional”, desconsiderando a diversidade linguística no campus (Finardi; Helm, no prelo, Jenkins; Mauranen, 2019).

Pode-se notar esse fato com maior facilidade em instituições na Europa, pois há muitas fronteiras e línguas diversas em um continente relativamente pequeno. Ainda que só o Reino Unido tenha o inglês como L1, em campi dos outros países, os alunos são uniformizados com uma língua em comum e que provavelmente é a L1 de poucos deles – o inglês. No continente Sul-Americano, há algumas similaridades, como o fato de o inglês ser a L1 de falantes de apenas um país do continente (Guiana), mas usado para a internacionalização de países majoritariamente hispano-falantes ou de quem tem o português como L1. A adoção do espanhol como língua para a internacionalização universitária soaria mais natural em relação ao inglês (que foi naturalizada), visto que há inteligibilidade com o português. Em comum, há o fato de que os alunos que não possuem o inglês, capital linguístico mais requisitado na universidade, sofrem violência simbólica (Bourdieu, 2001) por meio da exclusão social ou cultural.

A fim de promover um processo de internacionalização mais crítico e situado, Amorim e Finardi (2022) propõem uma avaliação desse processo nas universidades brasileiras, Finardi, Mendes e Silva (2022) propõem que esse processo envolva mais colaboração do que competição e Finardi (2021) propõe uma internacionalização mais crítica desde e para o Sul Global.

No que diz respeito às universidades públicas no Brasil, há uma crescente expansão no processo de internacionalização, que engloba as funções de ensino, pesquisa e extensão ainda que alguns a considerem a quarta missão da universidade com projetos integradores, atividades inovadoras, conduzindo a uma diplomacia cultural universitária por meio da mobilidade estudantil e docente e formações em cotutela (Santos; Almeida Filho, 2012).

1. 2 Objetivos

Tendo em vista o papel do inglês no processo de internacionalização (Baumvol; Sarmiento, 2016, Taquini et al., 2017, Guimarães; Finardi, 2019, Vieira, 2019, Jordão et al., 2020, Taquini; Finardi, 2021), esta pesquisa visa responder a seguinte pergunta de pesquisa: “De que maneira as práticas e políticas linguísticas de uma universidade influenciam e são influenciadas pelo processo de internacionalização do ensino superior, especialmente em relação às experiências internacionais de seus professores e às ações de cooperação com instituições estrangeiras?” Para tanto, propomos um estudo de caso em uma universidade federal do Sudeste onde a maior parte dos artigos supramencionados foram produzidos como contexto para situar a análise e cenário para a discussão do papel das línguas em relação ao processo de internacionalização, respondendo às seguintes perguntas específicas:

1. Quais países e línguas são contemplados nas práticas e políticas linguísticas (institucionais da instituição de ensino superior (IES) e da seleção de línguas nos processos seletivos dos programas de pós-graduação) e de internacionalização da universidade investigada?
2. Que tipo de experiência internacional e com quais países/línguas podem ser observadas ações de cooperação internacionalização (com IES estrangeiras) nos currículos Lattes dos professores de pós-graduação da universidade investigada?
3. Quais línguas e países são contemplados nas práticas e experiências dos professores?
4. Há uma correlação entre os países/línguas das experiências internacionais dos professores da pós-graduação com as políticas linguísticas e políticas de internacionalização da universidade investigada?

5. Como minhas vivências na universidade investigada se relacionam com as políticas linguísticas e políticas de internacionalização da universidade?
6. Como minhas vivências na universidade investigada refletem as experiências de professores da pós-graduação dessa instituição em relação às línguas e segundo dados levantados em seus currículos?

A Ufes (Universidade Federal do Espírito Santo) é a universidade escolhida para a pesquisa em virtude da minha vivência nela, desde a graduação, passando pelo mestrado e doutorado, bem como pelo número de trabalhos sobre o tema produzidos nessa IES por um dos primeiros grupos de pesquisa dedicado ao tema (Emiti). Além disso, a Ufes é a única universidade pública do estado do Espírito Santo e foi contemplada em todos os editais nacionais de internacionalização⁶ na última década incluindo a primeira edição da chamada Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) PrInt (Programa de Internacionalização) para internacionalização institucional. Com o fim do programa PrInt, o novo programa a ser lançado pela Capes se chama Capes Global. Entendo que os resultados do estudo de caso feito na Ufes possam ser até certo ponto generalizáveis para outras IES, já que as práticas de internacionalização no Brasil são fortemente induzidas por programas nacionais como o Capes PrInt, Ciências sem Fronteiras (CsF) e Idiomas sem Fronteiras (IsF) (Finardi; Archanjo, 2018). Entretanto, não temos o objetivo de generalizar resultados, ao contrário, propomos uma ‘localização’ dos saberes por meio da análise do papel das línguas no processo de internacionalização na Ufes. Nesse sentido, nosso objetivo é ampliar e aprofundar mais do que generalizar, a discussão do papel das línguas no processo de internacionalização das universidades brasileiras tendo como análise situada e cenário para essa discussão, o caso da Ufes.

Para contextualizar/localizar esta pesquisa, selecionamos dissertações e teses realizadas dentro do nosso grupo de pesquisa (Emiti) que se relacionam com a temática desta pesquisa, seja pelo foco na internacionalização do ensino superior, pelas LA ou pelas políticas linguísticas/de internacionalização. A Tabela 1 mostra os sete trabalhos resultantes da seleção de dissertações e teses do grupo de pesquisa:

Tabela 1: Dissertações e teses produzidas pelo grupo de pesquisa “Emiti” entre 2013-2023

| Título | Tipo | Autor/Ano | Temática |
|--------|------|-----------|----------|
|--------|------|-----------|----------|

⁶ Capes PrInt, Ciências sem Fronteiras (CsF) e Idiomas sem Fronteiras (IsF)

| | | | |
|--|-------------|---------------------------|--|
| <i>Affordances</i> da COIL: análise de uma experiência entre Ufes e UAH | Dissertação | Hildeblando Junior (2019) | As <i>affordances</i> da abordagem do ensino colaborativo online internacional (COIL) para apoiar a internacionalização do ensino superior. |
| <i>Affordances</i> da COIL para promover internacionalização em casa e formação de professores de inglês: análise de uma experiência entre Ufes e Universidade de Coventry | Dissertação | Có (2021) | O uso da abordagem de ensino colaborativo online (COIL) como estratégia de internacionalização em casa e formação de professores de inglês. |
| A internacionalização do ensino superior no Brasil: uma proposta de matriz multidimensional de (auto) avaliação | Tese | Amorim (2020) | A elaboração de uma matriz de (auto) avaliação para classificar a internacionalização das instituições de ensino superior. |
| Inglês, tecnologia e internacionalização da educação superior: evidências e reflexões a partir da análise de MOOCs | Dissertação | Tyler (2016) | O papel do inglês e tecnologia digital no processo de internacionalização do ensino superior e a construção de capital social por meio do acesso à informação e educação online. |
| Internacionalização = EMI? Evidências do inglês na Ufes | Dissertação | Taquini (2020) | O papel das línguas adicionais no processo de internacionalização do ensino superior. |
| Internacionalização e multilinguismo: uma proposta de política linguística para universidades federais | Tese | Guimarães (2020) | Apresentação de uma proposta de política linguística institucional para auxiliar o processo de internacionalização em universidades federais, considerando aspectos multilíngues. |
| O IFES na produção de epistemologias do Sul | Tese | Piccin (2021) | O papel do IFES na produção de saberes com suas comunidades locais, a partir de noções decoloniais como: epistemologias do Sul, pensamento de fronteira, tradução intercultural, pedagogias decoloniais e ecologia de saberes. |

Fonte: autora

Na Tabela 1, pode-se verificar que, das 7 dissertações e teses publicadas sobre a temática, todas foram publicadas em português e que a internacionalização foi atrelada ao conceito de internacionalização em casa (IeC) por meio de abordagens como a COIL na abreviação em inglês e doravante. Além disso, uma tese propõe uma matriz de autoavaliação institucional do processo de internacionalização tendo as outras pesquisas abordando o papel da tecnologia, o ensino tendo inglês como meio de instrução (EMI) e a análise do processo de internacionalização usando epistemologias do Sul.

Mais especificamente, observa-se que duas dissertações discorreram sobre como o ensino online colaborativo internacional também conhecido como intercâmbio

virtual pode ser uma alternativa relevante e sustentável para o processo de internacionalização do ensino superior, principalmente quando a mobilidade física é comprometida, o que ocorreu durante a pandemia Covid-19. Uma tese propôs uma matriz de (auto) avaliação do processo de internacionalização institucional de universidades brasileiras com 86 indicadores para que os responsáveis pelos departamentos/setores responsáveis da universidade possam avaliar o processo de internacionalização institucional. Uma dissertação aborda como o inglês e as tecnologias digitais ampliam o acesso a formação de capital social por meio do acesso à informação/educação online na forma de cursos abertos massivos online (*Massive Online Open Courses* ou MOOCs na abreviação em inglês).

Uma dissertação aborda o uso do inglês como meio de instrução (EMI) e a relação com a proficiência em inglês autodeclarada pelos professores de uma universidade federal, a fim de mapear seus repertórios linguísticos e contrastar com as atividades propostas pela universidade. Uma tese apresenta uma proposta de políticas linguísticas a fim de fomentar o multilinguismo em contraposição ao inglês como língua acadêmica principal no campus; e uma tese usa lentes decoloniais para analisar a produção ‘local’ de um Instituto Federal e a relação com as línguas na produção de saberes, a extensão universitária, políticas linguísticas e movimentos sociais nessa instituição.

De maneira geral, pode-se dizer que todos os trabalhos selecionados do grupo “Emiti” acima focam em questões relacionadas ao papel das línguas no acesso à informação/educação e no processo de internacionalização do ensino superior. A esse levantamento, acrescentamos os trabalhos publicados pelo grupo de pesquisa e que se relacionam com esta tese, conforme Tabela 2 com os 67 artigos resultantes da seleção no grupo de pesquisa:

Tabela 2: Artigos produzidos pelo grupo de pesquisa “Emiti” entre 2013-2023⁷

| Título | Autor/Ano |
|---|----------------------------------|
| Tecnologia na Educação: O Caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. | Finardi, Prebianca & Momm (2013) |

⁷ Foi considerado o recorte temporal da década de 2013 a 2023 em virtude de o primeiro artigo relacionado às línguas ter sido publicado nesse grupo em 2013, coincidindo com os principais programas de internacionalização no país. Ademais, a coleta teve que finalizar em 2023 a fim de termos dados completos de uma década de produção, período geralmente analisado em estudos bibliométricos (ex. Finardi, França, Guimarães, 2022, 2023).

| | |
|--|--|
| Políticas de internacionalização e o papel do inglês – evidências dos programas CsF e IsF | Pinheiro & Finardi (2014) |
| The slaughter of Kachru's five sacred cows in Brazil: affordances of the use of English as an international language | Finardi (2014) |
| Technology, international language teaching and Internationalization at a crossroad: insights from the analysis of a virtual learning environment in Brazil | Finardi, Prebianca, Schmitt & Andrade (2014) |
| Políticas Linguísticas, Internacionalização, Novas Tecnologias e Formação Docente: Um Estudo de Caso sobre o Curso de Letras Inglês em uma Universidade Federal. | Finardi & Prebianca (2014) |
| Globalization and Internationalization in ELT: Methodology, Technology and Language Policy at a Crossword in Brazil. | Finardi & Porcino (2014) |
| The role of internationalization and technology in the internationalization of education: insights from the analysis of MOOCS | Finardi & Tyler (2015) |
| O Papel do Inglês na Formação e na Internacionalização da Educação no Brasil | Finardi & Porcino (2015) |
| Globalization, Internationalization and Education: What is the Connection? | Finardi & Ortiz (2015) |
| Reflections of Internationalization of Education in Brazil | Finardi & Archanjo (2015) |
| O papel do inglês nas políticas linguísticas e de internacionalização | Pinheiro & Finardi (2016) |
| Relação entre Línguas Estrangeiras e o Processo de Internacionalização: Evidências da Coordenação de Letramento Internacional de uma Universidade Federal | Finardi & Guimarães (2016) |
| English in Brazil: Insights from the Analysis of Language Policies, Internationalization Programs and the CLIL Approach | Finardi, Leão & Pinheiro (2016) |
| O Inglês na Internacionalização da Produção Científica Brasileira: Evidências da Subárea de Linguagem e Linguística | Finardi & França (2016) |
| English as a Medium of Instruction at Turkish State Universities | Taquini, Finardi & Amorim (2017) |
| What can Brazil Learn from Multilingual Switzerland and its Use of English as a Multilingua Franca | Finardi (2017) |
| Internacionalização, Rankings e Publicações em inglês: A Situação do Brasil na Atualidade | Finardi & Guimarães (2017) |
| Internacionalização do Ensino Superior e Línguas Estrangeiras: Evidências de Um Estudo de Caso nos Níveis Micro, Meso e Macro | Amorim & Finardi (2017) |
| Internacionalizando-se: Os Desafios para os Institutos Federais de Educação | Vieira, Finardi & Piccin (2018) |
| Internationalization and Virtual Collaboration: Insights from COIL Experiences | Hildeblando Júnior & Finardi (2018) |
| Interculturalidade, Internacionalização e Intercompreensão: Qual a Relação? | Guimarães & Finardi (2018) |
| Construindo Cidadania por Meio da Língua e da Internacionalização. | Finardi & Guimarães (2018) |
| Internationalization and Language Assessment in Brazil: Exploring the Interface between Language Proficiency and Rankings at Ufes | Finardi, Amorim & Kawachi (2018) |
| Políticas linguísticas e ensino de línguas minoritárias e majoritárias no Brasil: o caso do pomerano e do inglês como línguas estrangeiras | Pinheiro, Finardi & Porcino (2019) |
| A internacionalização a partir de diferentes loci de enunciação: As concepções de sujeitos praticantes do currículo profissional | Piccin & Finardi (2019) |
| Questioning Global Citizenship Education in the Internationalization Agenda | Piccin & Finardi (2019) |
| Internationalization at Home, COIL and Intercomprehension: For More Inclusive Activities in the Global South | Guimarães, Mendes, Rodrigues, Paiva & Finardi (2019) |
| Internationalization and Language Policies in Brazil: What is the Relationship? | Guimarães, Finardi & Casotti (2019) |
| Internationalization and language policies in Brazil: evidence of the interface at Ufes | Guimarães & Finardi (2019) |

| | |
|---|---|
| Local agency in national language policies: the internationalization of higher education in a Brazilian institution | Finardi & Guimarães (2019) |
| Internationalization and multilingualism in Brazil: Possibilities of content and language integrated learning and intercomprehension approaches | Finardi (2019) |
| Reflecting on Brazilian higher education (critical) internationalization | Finardi, Guimarães & Mendes (2019) |
| Pensando la internacionalización (crítica) de la enseñanza superior brasileña | Finardi, Guimarães & Mendes (2019) |
| Internationalization in higher education: assumptions, meanings, and impacts | Wassem, Pereira & Finardi (2020) |
| A internacionalização na educação superior: pressupostos, significados e impactos | Wassem, Pereira & Finardi (2020) |
| The mission statements of the federal universities and the projection of internationalization in Brazil | Guimarães, Finardi, Kadri & Taquini (2020) |
| Internationalizations in two loci of enunciation in the south and global north | Finardi, Sembiante, Amorim & Veronez (2020) |
| Internationalization and the Covid-19 Pandemic: Challenges and Opportunities for the Global South | Finardi & Guimarães (2020) |
| Uma matriz de (auto)avaliação para a internacionalização do ensino superior no Brasil | Amorim & Finardi (2020) |
| English as a Medium of Instruction in Brazil: Evidence from Ufes | Taquini & Finardi (2021) |
| From pandemic to paradigm shift: recalibrating Brazil's relationships with the Global North | Guimarães & Finardi (2021) |
| Internationalization and Portuguese as a Foreign Language (PFL): Survey and Discussion | Guimarães & Finardi (2021) |
| Percepções de estudantes sobre a internacionalização universitária no Brasil – pontos de vista locais. | Guimarães, Mendes, Hildeblando Júnior (2021) |
| L'intercompréhension pour la promotion de la langue française dans l'internationalisation des universités brésiliennes | Guimarães (2021) |
| Digital resources and English as an additional language in higher education: possibilities for internationalization | Guimarães & Hildeblando Júnior (2021) |
| Global citizenship education (GCE) in internationalization: COIL as alternative Thirdspace | Guimarães & Finardi (2021) |
| Internationalization and Portuguese as a Foreign Language (PFL): Survey and Discussion | Guimarães & Finardi (2021) |
| Internacionalização e português como Língua Estrangeira (PLE): Levantamento e Discussão | Guimarães & Finardi (2021) |
| Abordagens Críticas/Decoloniais na Educação Superior: (In)Visibilidades nas/das Epistemologias de (Des)Construção das Internacionalizações | Piccin & Finardi (2021) |
| Refletindo sobre o Inglês como Meio de Instrução a partir de representações de alunos de um programa de pós-graduação em Ciências Biológicas | Finardi, Kadri & Taquini (2021) |
| Internacionalización desde una perspectiva del sur, crítica y emancipadora | Finardi (2021) |
| Coloniality Prints in Internationalization of Higher Education: The Case of Brazilian and Chilean International Scholarships | Chiappa & Finardi (2021) |
| Knowing, Being, Relating and Expressing Through Third Space Global South-North COIL: Digital Inclusion and Equity in International Higher Education | Wimpenny, Finardi, Orsini-Jones & Jacobs (2022) |
| Affordances da COIL para a internacionalização do ensino superior: um estudo de caso | Hildeblando Júnior, Finardi & El Kadri (2022) |
| Tensões e Direções das Internacionalizações no Brasil: entre competição e solidariedade | Finardi, Mendes & Silva (2022) |
| Ecology of knowledges and languages in Latin American academic production | Finardi, França & Guimarães (2022) |
| As línguas e rankings no Oscar da internacionalização das produções científicas latino-americanas | Finardi (2022) |

| | |
|---|------------------------------------|
| Internationalization of universities and SDG 4: a focus on research and outreach | Finardi & Ortiz (2022) |
| Global English: Neither a “Hydra” nor a “Tyrannosaurus Rex” or a “Red Herring” but an Ecology of Approaches Towards Social Justice | Finardi (2022) |
| The Road(s) Not Taken and Internationalization in Brazil: Journey or Destination? | Amorim & Finardi (2022) |
| Critical race and decolonial theory intersections to understand the context of ELT in the global South | Bonilla-Medina & Finardi (2022) |
| Challenges for an internationalization of higher education from and for the global south | Leal, Finardi & Abba (2022) |
| Internacionalización de la educación superior inclusiva de/para América Latina: la hora de “los de abajo” | Aba, Leal & Finardi (2022) |
| LATAM Quality Assurance and Internationalisation: affordances of a multidimensional matrix of (self) assessment of internationalisation of higher education | Finardi & Amorim (2023) |
| ‘English-Medium Instruction Practices in Higher Education: International Perspectives. | Guimarães & Finardi (2023) |
| Internationalization of universities and quality education: a focus on teaching, research and outreach activities | Ortiz-Rojo & Finardi (2023) |
| Towards More Cooperative/Inclusive Internationalization: Insights from a South/North Virtual Mobility Project | Mendes & Finardi (2023) |
| Knowledge production and internationalization of Higher Education in the Global South: Latin America in focus | Finardi, França & Guimarães (2023) |

Fonte: autora

Na Tabela 2, pode-se verificar que dos 67 artigos publicados sobre a temática, 43 foram publicados em uma LA⁸, sendo 40 em inglês, 2 em espanhol e 1 em francês e 25 em português. De forma geral, os títulos dos artigos sugerem que os temas relativos à internacionalização mais abordados foram política de internacionalização, Sul global, rankings, COIL, EMI, produções científicas, CsF, IsF, PLE (português como língua estrangeira), Norte global, MOOC, matriz de autoavaliação, globalização, intercompreensão e tecnologias.

Como pode ser observado acima nas Tabelas 1 e 2, a produção do grupo de pesquisa é robusta e representa grande contribuição e avanço para as questões que permeiam o uso de línguas e o acesso à informação/educação no processo de internacionalização e serão as principais fontes de informação para esta tese já que grande parte desses trabalhos foi feita na ou sobre a Ufes, contexto escolhido para esta pesquisa. Além das teses, dissertações e artigos em periódicos, a produção do grupo de pesquisa em livros é relevante, conforme se pode ver na Tabela 3 abaixo:

Tabela 3: Capítulos produzidos pelo grupo de pesquisa “Emiti” entre 2013-2023

| Título | Autor/Ano | Temática |
|--------|-----------|----------|
|--------|-----------|----------|

⁸ Para efeitos desta tese o termo L2/língua adicional será usado para se referir a qualquer outra língua exceto a língua materna (L1).

| | | |
|--|---|--|
| Language Policies and Internationalisation in Brazil: The Role(s) of English as an Additional Language | Finardi (2016) | Políticas linguísticas e internacionalização no Brasil |
| Globalization and English in Brazil | Finardi (2016) | Globalização e o inglês no Brasil |
| Globalization and linguistic diversity in Switzerland: insights from the roles of national languages and English as a foreign language | Finardi & Csillagh (2016) | Diversidade linguística na Suíça e o papel das línguas nacionais |
| Línguas adicionais na formação e internacionalização da educação no Brasil contemporâneo: o papel das políticas linguísticas, metodologias e tecnologias | Finardi (2018) | Línguas adicionais e internacionalização |
| English as a global language in Brazil: A local contribution | Finardi (2018) | Inglês como língua global no Brasil |
| Washback Effects of the Science Without Borders, English Without Borders and Language Without Borders Programs in Brazilian Language Policies and Rights | Finardi & Archanjo (2018) | Efeitos dos programas Ciência sem Fronteiras, Inglês sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras no Brasil |
| O programa inglês sem fronteiras na Ufes e o ensino de inglês no Brasil | Finardi (2018) | Inglês sem Fronteiras e o ensino de inglês |
| The role of English and internationalization in the South? Of the North | Moore & Finardi (2019) | O papel do inglês e internacionalização no Sul do Norte global |
| Cultural studies and the development of sustainable relations for the Internationalization of Higher Education | Guimarães, Amorim & Finardi (2019) | Internacionalização do ensino superior sustentável |
| Intercompreensão e internacionalização: construindo uma cidadania sustentável | Guimarães, Amorim, Piccin, Finardi & Moreira (2019) | Intercompreensão e internacionalização |
| O ensino de inglês para a formação, informação e internacionalização do Brasil do século XXI | Finardi (2019) | Ensino de inglês e internacionalização |
| Da crítica à internacionalização a uma internacionalização crítica | Finardi (2019) | Internacionalização crítica |
| Políticas Linguísticas para Internacionalização e o papel do Programa Idiomas sem Fronteiras | Abreu-e-Lima & Finardi (2019) | Políticas linguísticas e Idiomas sem Fronteiras |
| Language contact, maintenance, and conflict: The case of the Guarani language in Brazil | Peres, Finardi & Calazans (2020) | Guarani como língua minoritária e sua relação com o português como língua majoritária |
| Intercultural Education: Challenges and Opportunities in a Brazilian University | Guimarães & Finardi (2020) | Desafios e oportunidades de uma educação intercultural |
| Interculturality, Internationalization and Intercomprehension: possibilities with English in the mix | Finardi, Guimarães & Moreira (2020) | Interculturalidade, internacionalização e intercompreensão com o inglês |
| Internationalization and Language Policies in Brazil: Quality and Assessment Evidence from a Glocal Proposal | Finardi, Guimarães, Amorim & Piccin (2020) | Internacionalização e políticas linguísticas no Brasil em uma perspectiva glocal |
| Glocalization and Internationalization in University Language Policy Making | Finardi, Moore & Guimarães (2021) | Glocalização e internacionalização na elaboração de políticas linguísticas na universidade |
| Pensando a Internacionalização do Ensino Superior na América Latina a Partir de Evidências da Produção Científica do Brasil e do Chile | Finardi & Guzmán-Valenzuela (2021) | Comparativo da internacionalização universitária no Brasil e Chile como dois países do Sul global |

| | | |
|--|--|--|
| Impactos do CsF: democratização e formação | Oliveira, Bispo, Barbosa, Finardi, Freire, Cardoso & Amaral (2021) | Impactos do programa Ciências sem Fronteiras |
| A 'Glocal' Community of Practice to Support International ELT | Orsini-Jones, Cerveró-Carrasca & Finardi (2022) | Ensino de inglês em uma perspectiva glocal |
| Pandemic and Paradigm Shift in Internationalization: From Competition, Mobility and Exclusivity to Cooperation, Virtuality and Inclusion | Guimarães & Finardi (2023) | Cooperação e inclusão da internacionalização em contexto pandêmico |
| Trends and Directions in the 2020 Annual Review of Comparative and International Education (ARCIE): A Meta-analysis | Guimarães & Finardi (2023) | Tendências e direções recentes no campo da Educação Comparada e Internacional. |

Fonte: autora

Na Tabela 3, observa-se que, dos 21 capítulos de livros publicados sobre a temática, 13 foram publicados em LA, mais especificamente, em inglês e 8 em português. De forma geral, os títulos dos capítulos de livros sugerem que os temas referentes à internacionalização mais abordados foram o inglês, línguas adicionais, os programas CsF, IsF, globalização, glocalização, intercompreensão, Norte e Sul global e ensino superior sustentável. Uma vez 'localizada' a busca nas produções do próprio grupo de pesquisa, me volto para a busca em plataformas e bases de informação a fim de complementar o levantamento de literatura para subsidiar esta pesquisa.

Para o levantamento de estudos sobre a temática, utilizei os descritores "internacionalização", "internationalization", "internalisation", "inglês", "universidade", "ensino superior", "EMI", "inglês como meio de instrução", English Medium Instruction, "CsF", "Ciência sem Fronteiras", "IsF", "Inglês sem Fronteiras", "Idiomas sem Fronteiras", "políticas linguísticas", "PrInt", "língua inglesa" e "multilinguismo" em português e inglês e a combinação entre esses descritores nos repositórios da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Portal de Periódicos da Capes e *Google Scholar* com o filtro de 2013 a 2023 como recorte temporal. A busca foi feita inicialmente em abril de 2022, com atualizações em junho de 2023 e após leitura, selecionei 41 trabalhos científicos provenientes dessa busca em plataformas oficiais que considerei mais relevantes para fundamentação teórica (juntamente com as publicações do grupo de pesquisa), conforme a Tabela 4.

A Tabela 4 apresenta as publicações selecionadas em plataformas e bases acadêmicas de pesquisa:

Tabela 4: Publicações selecionadas em bases acadêmicas de pesquisa

| Título | Autor (Ano) |
|--|--|
| A língua inglesa no CsF: paradoxos na política de internacionalização | Borges (2016) |
| Inglês: a língua da internacionalização | Fonseca (2016) |
| A internacionalização em casa e o uso do inglês como meio de instrução | Baumvol & Sarmiento (2016) |
| Política científica no Brasil: dilemas em torno da internacionalização e do inglês | Fortes (2016) |
| Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil | Miranda & Stallivieri (2017) |
| Internationalization for an Uncertain Future: Tensions, Paradoxes, and Possibilities | Stein (2017) |
| Política e planejamento linguístico para ciência e educação superior: possibilidades do multilinguismo para a produção e a difusão de conhecimento | Jesus (2018) |
| Publicar em inglês ou perecer: a esfinge da internacionalização | Mascarenhas & Lazzarotti Filho (2018) |
| Dimensões “escondidas” da internacionalização do ensino superior | Nogueira (2018) |
| Inglês para quem?: as implicações do Programa Inglês sem Fronteiras no processo de internacionalização da educação superior brasileira | Silva (2018) |
| O perigo da história única: questões de políticas de internacionalização no Brasil | Araujo (2019) |
| Can the use of English as a Medium of Instruction promote a more inclusive and equitable higher education in Brazil? | Baumvol & Sarmiento (2019) |
| O papel da universidade na capacitação dos discentes na proficiência em Língua Inglesa para a Internacionalização | Bleggi (2019) |
| Pertinência do projeto universitário latino-americano para a internacionalização da educação superior: um estudo sobre a UNILA | Prolo (2019) |
| EMI como Estratégia de internacionalização em casa: um Estudo no programa de pós-graduação em administração da Universidade estadual de Maringá | Verdu (2019) |
| Internacionalização da educação superior brasileira: uma nova fase se inicia após o Ciência sem Fronteiras e o Inglês sem Fronteiras? | Vieira (2019) |
| O PrInt/UFPR em uma encruzilhada de discursos em políticas linguísticas, internacionalização e decolonialidade | Guth (2020) |
| Internacionalização em Inglês: sobre esse tal de “Unstoppable Train” e de como abordar a sua locomotiva | Jordão, Figueiredo, Laufer & Frankiw (2020) |
| Questionando o discurso e a prática de internacionalização da educação superior predominantes na América Latina | Leal, Moraes & Oregani (2020) |
| A cooperação acadêmica e os processos de internacionalização | Nez & Morosini (2020) |
| Uma pesquisa narrativa pelas experiências de professoras de línguas buscando viver histórias multilíngues e decolonizadoras | Souza, Murta & Bengezen (2020) |
| EMI em foco: percepções, possibilidades e desafios | Züge, Barreo & Novelli (2020) |
| Internacionalização da educação superior no Brasil e desafios no contexto do sul global | Morosini (2021) |
| Nexos de internacionalização e língua inglesa à luz do paradigma do racismo epistêmico: O caso do Future-se | Santos, Nascimento & Ribeiro (2021) |
| O status do espanhol na pós-graduação: um estudo de caso | Ponte, Sousa, Medeiros, Carneiro & Jordão (2021) |
| O discurso sobre a internacionalização das universidades brasileiras | Nakamura (2021) |

| | |
|--|--|
| Por uma agenda de pesquisa sobre inglês como meio de instrução no contexto de ensino superior brasileiro | Gimenez, Calvo, El Kadri, Marson & El Kadri (2021) |
| Internacionalização no Ensino Superior e o Brasil como Case Study | Almeida, Santanna & Lima (2021) |
| Políticas linguísticas para a internacionalização da educação | Guimarães & Silva (2022) |
| EMI em uma instituição pública | Kobayashi (2022) |
| Internacionalização do ensino superior e cooperação educacional: o caso do pec-g na voz dos estudantes | Macedo (2022) |
| A língua inglesa ea internacionalização da educação profissional em nível de pós-graduação: | Inacio, Silva & Ramirez (2022) |
| O papel das línguas na internacionalização do ensino em diferentes perspectivas | Lima & Moreira (2022) |
| Internacionalização na Unioeste: Uma análise da proficiência em Língua Inglesa da universidade | Boveto & Schmitt (2022) |
| A emergência da capacitação de professores em Content and Language Integrated Learning (CLIL) e English as Medium of Instruction (EMI) para a internacionalização do Ensino Superior | Mattos (2023) |
| Promoção de processos de Internacionalização do Currículo através da telecolaboração: rumo ao diálogo intercultural | Schaefer & Heemann, Nieto (2023) |
| Estado da arte sobre a internacionalização no ensino superior | Santos & Cavalcante (2023) |
| A internacionalização como caminho acadêmico e os usos dos termos “extension” e “outreach” | Gasparin (2023) |
| Internacionalização da e na educação superior: conceitos e abordagens | Brandalise & Heinzle (2023) |
| Internacionalização da pós-graduação no brasil: constrangimentos na ciência, desafios e possibilidades | Schmitt & Pacheco, Duso (2023) |
| A internacionalização dos Programas de Pós-graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco | França & Mota (2023) |

Fonte: autora

Na Tabela 4, observa-se que a internacionalização do ensino superior abrange áreas como a Educação, Administração e Linguística, focando nos programas CsF e IsF, o uso do inglês em publicações de periódicos e como meio de instrução nas IES brasileiras. Esses estudos serão detalhados mais adiante no texto na seção de revisão de literatura.

2. Referencial teórico

Nessa seção, apresento os conceitos bourdieusianos dos capitais e o conceito de constelação das línguas (De Swaan, 2001) a fim de explicar como a posição das línguas nesse sistema global se relaciona com o papel das línguas e o repertório linguístico dos docentes da Ufes oportunizando ou impedindo atividades acadêmicas como cursos, diálogos, participações em eventos, mobilidade, leitura e produção científica e contrastando com as políticas linguísticas e de internacionalização da IES investigada.

2. 1 Teoria bourdieusiana dos capitais

Segundo Bourdieu (1986), em uma sociedade estratificada, os indivíduos são classificados hierarquicamente como uma pirâmide, definidos de acordo com suas posições sociais, que envolvem os conceitos do capital social, econômico, cultural e simbólico, contornados pela concepção de poder. No topo dessa pirâmide e sendo a minoria, estão aqueles com maior acesso aos bens proporcionados pela sociedade, enquanto no alicerce da pirâmide e sendo a maioria, estão aqueles com menor acesso a esses bens. Pode haver a mobilidade social, quando um indivíduo migra de uma camada a outra dessa pirâmide, porém, é dificultada devido ao acesso aos bens, que tendem a ser transferidos de geração a geração, isto é, a desigualdade social também é transferida.

Por essa transferência geracional, Bourdieu e Passeron (1992) acreditam que a escola não é capaz de promover essa mobilidade social, e sim de conservação social. Essa noção dialoga com Freire (1984, p.89), quando ele afirma que “seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”, pois ela funciona como um veículo de propagação da cultura dominante.

Bourdieu utiliza o conceito de capital como “poder” ou “recurso” e os classificou em quatro, sendo eles o capital social; o capital econômico; o capital cultural, que se subdivide em capital cultural institucionalizado, capital cultural incorporado e capital cultural objetivado; e o capital simbólico.

O capital social se refere a um bem individual que advém de sua posição, notoriedade e *status* em um determinado lugar e faz com que esse indivíduo exerça algum tipo de poder em outras pessoas ou grupo, gerando interrelações ou possíveis interrelações entre elas. Sendo assim, o capital social depende do esforço ou das oportunidades do indivíduo para alcançá-lo. Para exemplificar, atualmente há atores formados (capital cultural institucionalizado) que não são escalados em novelas pois há influenciadores digitais que têm mais seguidores que eles⁹ e são escolhidos para a vaga, ainda sem ter certificados em atuação. O capital social destes é capaz de

⁹ https://www.terra.com.br/diversao/entre-telas/instagram-fez-elle-fanning-perder-papel-em-grande-franquia-de-hollywood-nao-tinha-seguidores-o-suficiente,f0040a0330dd806bb0d15ede99f34123n1xixspl.html#google_vignette

atrair mais pessoas a assistirem à novela, ou seja, a relação entre eles e o público espectador se transforma em capital econômico para o canal de televisão cuja novela é transmitida.

O capital econômico se refere ao patrimônio, bens materiais e renda adquiridas pelo sujeito, como dinheiro, peças de arte, imóveis, ouro, limite de crédito, ações, poupança, salário etc. De acordo com Bourdieu (1984), quanto mais capital econômico um indivíduo tem, terá maiores oportunidades para investir em educação, viagens etc. Esse capital está interligado aos outros pois permite que o indivíduo tenha uma grande rede social e acesso à diversas culturas.

O capital cultural se refere às habilidades, educação e conhecimento que o indivíduo possui e consome em âmbito cultural, abrangendo também hábitos hereditários repassados a ele pela sua família – essa transmissão pode ocorrer de maneira natural, conhecimentos escolares, livros e música que consome. Esse capital inclui todo acesso que o indivíduo teve com a arte, música, literatura etc., e pode oferecer vantagem ao indivíduo em interações pessoais. Essa bagagem cultural pode ser usada pelo indivíduo para se destacar e progredir economicamente, sendo assim, também está atrelado aos capitais social e econômico, respectivamente.

O capital cultural se subdivide em três, sendo eles o capital cultural institucionalizado, caracterizado como saberes do indivíduo advindos de alguma instituição e é reconhecido em forma de certificados e diplomas, como cursos de idiomas particulares ou cursos de especialização *latu sensu*; o capital cultural incorporado, caracterizado como as habilidades incorporadas por esse indivíduo no dia-a-dia, como muitos jogadores de futebol da seleção brasileira, que no início de carreira não fizeram curso para aprenderem a jogar bola pois a família não possuía dinheiro nem para ter as refeições do dia, mas aprenderam “na rua” jogando e vendo os outros jogarem¹⁰, pois não tinham capital econômico para se matricularem em uma “escolinha de futebol” e atualmente ganham milhões por ano; e o capital cultural objetivado, caracterizado como um bem que pode gerar alguma fonte de renda para o indivíduo a depender do tratamento cultural dado a ela. Um exemplo é a obra “Menina com Balão”, do artista britânico Banksy, que foi leiloado por aproximadamente

¹⁰ <https://extra.globo.com/famosos/os-crias-da-favela-os-jogadores-da-selecao-que-driblaram-fomeviolencia-insistiram-no-futebol-para-mudar-suas-vidas-25616013.html>

R\$140 milhões de reais¹¹ e, quando o leiloeiro bateu o martelo, parte do quadro se autodestruíu intencionalmente ao ser acionado um dispositivo de corte em sua moldura usado para destruir papéis antes de serem jogados no lixo. A pintura foi renomeada como “O amor está no lixo” e o comprador decidiu manter o lance e levar o quadro, que foi imediatamente supervalorizado depois do acontecimento. Isso é bem paradoxal, visto que com isso o autor da obra pretendia demonstrar a mercantilização da arte, justamente o oposto do que ocorreu. Esse valor foi ofertado justamente pelo capital cultural objetivado, ou seja, há muitos artistas bons, mas há um valor atrelado ao artista Banksy que não revela sua identidade, faz grafite nas ruas de Londres para as pessoas que não frequentam museu e faz críticas sociais.

Bourdieu afirma que o capital cultural de uma pessoa está atrelado ao seu *habitus* e campo. O *habitus* é constituído de estruturas propensas a ser estruturantes, como o modo interiorizado/naturalizado da educação, profissão e religião, e como esse modo é reproduzido pelos sujeitos. Já o campo é o espaço social de estrutura própria, com sua própria lógica de funcionamento e estratificação, por exemplo, a escola, empresa e igrejas/mesquitas/templos.

O capital simbólico é o resultado dos capitais supracitados e se refere “ao poder atribuído aos que tiveram reconhecimento suficiente para ter a condição de impor o reconhecimento” (Bourdieu, 1984). É a distribuição dos outros capitais e ele pode ser exemplificado com uma pessoa que fala uma LA, pois provavelmente precisou de recursos financeiros (capital econômico) para estudar em cursos regulares particulares. Isso pode induzir a pessoa a consumir músicas e filmes nesse idioma e a ser apresentada à cultura da qual se origina essa arte (capital cultural). Assim, pode se relacionar com pessoas que compartilham esse mesmo interesse e produzindo interações (capital social), que, por sua vez, pode contribuir para melhores chances de emprego (*networking*), oportunizando uma vez mais o capital econômico e assim por diante.

Bourdieu e Passeron (2001) definem a violência simbólica como “todo poder que consegue impor significações e impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força em que se baseia a sua própria força” (p. 4), sendo ela uma violência inconsciente e invisível, exercidas pelas vias simbólicas, portanto, de maneira tácita,

¹¹ <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2021/10/14/obra-autodestruida-de-banksy-e-vendida-por-186-milhoes-de-libras-um-recorde-para-o-artista.ghtml>

não sendo detectada explicitamente, oriunda de uma comunicação ou conhecimento tidos como dominantes e levando os indivíduos não-detentores desse poder a sua subjugação ou a sua exclusão. Essas relações são naturalizadas pelo dominante e pelo dominado, que aceitam os padrões de comportamento e as reproduzem, como a máxima de que “o marido não deve realizar afazeres domésticos”, levando a esposa a crer que a ordem social é naturalmente assim, por já estar enraizada pelo dominante (neste caso, a sociedade patriarcal) e não sendo vista como violência.

No contexto linguístico, um exemplo dessa violência simbólica ocorre em países como o Paquistão, por exemplo, cuja língua mais amplamente falada é o urdu e o pashtun em regiões tribais perto do Afeganistão, enquanto o inglês é usado em aulas de universidades bem classificadas ou em documentos oficiais, devido ao fato do país ser ex-colônia britânica. Alunos que não têm proficiência em inglês já estão automaticamente excluídos de um sistema que favorece uns e despreza outros. A violência simbólica pode fazer com que o próprio excluído se sinta incapaz, quando, na verdade, o dominador a executa a fim de impor algo e perpetuar um *status quo*. No Brasil, essa violência simbólica em contexto linguístico ocorre de diversas formas, por exemplo, na exclusão de comunidades indígenas que não falam português das escolas, com nordestinos, que, quando não são explicitamente ridicularizados, como ocorreu no 1º turno das eleições presidenciais no Brasil em 2022, são “caçoados” pelo sotaque que têm, que foge do “padrão” determinado pelo dominador. Ao estilo do conceito do homem cordial (Holanda, 1936), o dominante “zoa” para “brincar” com palavras pejorativas com os nordestinos, com expressões como “fazer uma baianagem/baianada” (significando “fazer algo mal feito”) e “baiano é preguiçoso” ou ainda estereotipa nordestinos de “paraíba”, “cabeça chata”, quando se referem a eles, independente do estado do Nordeste que nasceram, só pelo fato da aparência/sotaque que possuem. Na próxima subseção, trataremos do sistema global das línguas.

2.2 Sistema global das línguas

Segundo o levantamento e descrição do sistema global de línguas feita por De Swaan (2001), há aproximadamente cinco ou seis mil línguas no mundo. O número exato é difícil de determinar pois, apesar de algumas línguas serem muito diferentes

das outras (como o chinês e o holandês), outras são muito próximas (como o holandês e o alemão), sendo “difícil de dizer onde uma começa e onde a outra acaba” (p. 15).

De Swaan (2001) vê o sistema global das línguas organizado em forma de constelação, onde os grupos linguísticos são organizados hierarquicamente em círculos concêntricos. Ainda que o sistema tenha natureza instável, na configuração atual, o inglês é a única língua hipercentral (e como o sol) mantém todas as outras línguas orbitando a seu redor. O inglês é a LA mais difundida e com o maior número de falantes não-nativos. O primeiro círculo ao redor do inglês é o das línguas supercentrais formado pelo alemão, russo, árabe, chinês, português, hindi, japonês, malaio, suaíli, francês e espanhol. São caracterizadas por serem línguas da comunicação em um espaço regional ou internacional, mesmo que às vezes sejam herança da colonização.

Na constelação das línguas, o próximo círculo é o das línguas centrais, faladas por 95% da população, aparecendo nos meios de comunicação, na escola e na política. Os falantes dessas línguas são majoritariamente multilíngues, pois ou são nativos dessa língua e aprenderam uma língua central, ou são nativos de uma língua periférica e aprenderam a língua central. São línguas de registro e conservadas para consultas futuras, como em poesias e jornais. Finalmente temos as línguas periféricas que representam 98% das línguas do mundo, sendo faladas por menos de 10% da população. O recorde do número de línguas por país é da Papua-Nova-Guiné (850 línguas), seguida pela Indonésia (670), Nigéria (410) e Índia (380)¹². O Brasil possui aproximadamente 274 línguas¹³. Segundo o antropologista Denny Moore¹⁴, o levantamento de dados sobre as línguas periféricas no Brasil é um problema, pois muitos grupos indígenas falam sua língua e não declaram um nome específico, causando uma disparidade nos números. Na Índia, o hindi é a língua supercentral e no Brasil, o Português é a língua supercentral. Sendo assim, aproximadamente 370 línguas na Índia e 270 no Brasil são consideradas línguas periféricas. A fim de estabelecer comunicação com outros povos, seus membros estabelecem comunicação por meio de “uma língua em comum de nível imediatamente superior, como o quéchuá na América do Sul¹⁵” que, apesar de também ser periférica, tem mais

¹² <https://diplomatie.org.br/dos-confins-ao-centro-da-galaxia/>

¹³ <https://www.bbc.com/portuguese/resources/idx-2779c755-7af1-495a-a41c-d02995e459b8>

¹⁴ <https://www.bbc.com/portuguese/resources/idx-2779c755-7af1-495a-a41c-d02995e459b8>

¹⁵ <https://diplomatie.org.br/dos-confins-ao-centro-da-galaxia/>

prestígio do que as demais. O elo das línguas periféricas com as línguas hipercentrais é feito por meio do multilinguismo e o inglês precisa das línguas periféricas (hierarquicamente menores) para a sua expansão, visto que as pessoas preferem aprender uma língua que está no topo da hierarquia; enquanto as línguas centrais oferecem alternativas de comunicação.

Sobre o potencial de comunicação das línguas ou valor simbólico atrelado a elas (*Q value*, para De Swaan), De Swaan (2001) reitera que quanto maior o número de falantes de uma determinada língua, mais atrativa ela será e as pessoas vão escolhê-la por ser a mais útil e com maiores oportunidades de comunicação com outras pessoas na constelação de línguas. Em outras palavras, o *Q-Value* proposto por De Swaan (prevalência e centralidade da língua), é uma fórmula para calcular a posição da língua na constelação, tendo como parâmetros o potencial de conectar o falante dessa língua com outros falantes direta ou indiretamente levando em conta a prevalência de acordo com o número de falantes que tem competência nessa língua e a centralidade (definida pelo número de falantes multilíngues). Portanto, o “Q-Value” indica o valor de comunicação da língua, mas também o valor atribuído pelos falantes a essa língua. Uma língua pode ganhar ou perder falantes/interessados em aprendê-la dependendo de sua posição na constelação global das línguas.

De Swaan (2001) ainda discorre sobre o dilema enfrentado para preservar as línguas: adotar uma LA bem difundida, para fazer parte de um mercado maior (estratégia cosmopolita); ou escolher uma LA menos difundida e concorrer com um público restrito (estratégia local)? Esse dilema também se estende aos autores cuja L1 é restrita a um público mais limitado e que precisam decidir se publicam em sua L1, para um público doméstico/local, com menor alcance e menor lucro; ou se usarão uma língua mais ampla para disseminar seus conteúdos para públicos mais amplos e com mais chances de lucro. Segundo De Swaan (2001), a LA mais difundida propiciará maiores oportunidades de emprego, assim como um conhecimento mais abrangente, cultura mais ampla, estilo de vida com maiores experiências e opções morais, enquanto a LA menos difundida é ameaçada até chegar à extinção, visto que falantes vão abandonando a língua para aprender a língua hipercentral ou as línguas supercentrais. Na próxima seção trataremos da revisão de literatura.

3. Revisão de literatura

Nessa seção, apresento estudos sobre a internacionalização no Brasil e inglês no Brasil (nível meso), internacionalização na Ufes e o inglês na Ufes (nível micro), assim como estudos que apontam a relação entre línguas e internacionalização.

3.1 Internacionalização no Brasil

De acordo com Morosini (2021), a internacionalização das IES brasileiras teve início de modo elitista, com a formação de bacharéis em Portugal e médicos e filósofos na França. Porém, foi em 1990 que vigorou ao ser analisada como critério de qualidade. Com o PEC-G (Programa Estudantes – Convênio de Graduação), o Brasil faz parcerias com países do Sul global. De acordo com o sítio oficial do programa¹⁶, os alunos com ensino médio completo são selecionados para cursar a graduação em universidades públicas – federais e estaduais no Brasil. Diferentemente de outros países do Norte global, o Brasil recebe, em sua maior parte, alunos sem motivação financeira, visto que não há matrículas e mensalidades a serem pagas por esses alunos. Um dos requisitos é que o aluno tenha proficiência em português e que ele se comprometa a regressar ao seu país de origem, evitando o *brain drain*. Entretanto, o Brasil é o Norte em determinados contextos, como o PEC-G e a Universidade Federal da Integração Latino Americana (Unila). Ainda sobre o PEC-G, Macedo (2022) afirma que os alunos africanos enfrentam racismo no Brasil, mas em geral relatam que a experiência de estudar no país durante a graduação é positiva. Finardi, Mendes e Silva (2022) analisaram os dois maiores programas de mobilidade acadêmica para o Brasil (PEC-G) e do Brasil para fora com o CsF concluindo que enquanto o primeiro promove relações de cooperação na direção Sul-Sul, o segundo segue uma lógica de competição pautada numa orientação de competição ditada pelo Norte Global.

Vieira (2019) afirma que a expansão da internacionalização das IES tem cunho político, econômico e social e sugere que os programas CsF e IsF inauguraram uma nova fase de internacionalização no Brasil, apesar dos elevados custos relacionados a esses programas e questões de falta de planejamento. Segundo ele, esses programas contribuíram para um processo mais abrangente, devido ao grande número de contemplados para a mobilidade acadêmica e a oportunidade de o país ter

¹⁶ <http://portal.mec.gov.br/pec-g>

novas parcerias internacionais nesse âmbito. Sabe-se, no entanto, que os beneficiários escolhidos foram majoritariamente para as áreas STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics* e Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, em português), praticamente excluindo as humanidades.

Ainda sobre o CsF, Sarmiento, Thiago e Andreotti (2016) avaliaram a primeira fase do Programa analisando uma amostra de alunos selecionados para estudar no Canadá por meio de seus CV (Currículo) Lattes, e outras plataformas como Painel de Controle e Bolsistas pelo Mundo, destacando que o CsF não se limita ao lado acadêmico, mas também são valorizados devido ao aspecto pessoal e intercultural. Tal fato pode justificar porque esses alunos não atualizam seus CV Lattes ao regressarem, pois o CV Lattes só engloba esse viés acadêmico.

Ao analisar o CsF, Nakamura (2021) aponta que EUA, Canadá e Reino Unido foram os países mais procurados pelos alunos para a mobilidade e que o maior número de bolsas foi implementado para esses países, o que mostra o poder da sua economia e língua (assim como reportados por Díaz, 2018, todos são países anglófonos). Segundo a autora, esses países controlam os processos de inovação tecnológica e de difusão por meio das práticas de internacionalização, da educação e da economia sendo que o Brasil se encontra em uma situação passiva (Lima; Maranhão, 2009) ao ‘consumir’ ciência desses países ao invés de ‘coproduzir’ com esses países. Stein et al. (2019) abordam estratégias de internacionalização entre o Brasil e Canadá para que ambos se beneficiem mesmo em mudanças nos contextos políticos e econômicos, lidando com as assimetrias das tendências imperialistas da internacionalização, a fim de também pensar em um horizonte em comum. Finardi e Amorim (2021) também abordam a necessidade de reajustar as relações do Brasil com o Norte global partindo do contexto pandêmico e Finardi et al. (2020) abordam a internacionalização por meio de dois *loci* de enunciação, sendo eles uma universidade brasileira e uma universidade estadunidense. Esta tem posição privilegiada, enquanto a primeira foca em parcerias com o Norte e uso de inglês, reafirmando assim sua postura reativa e colonial.

Miranda e Stallivieri (2017) compararam documentos do governo brasileiro com documentos de países que possuem alto grau de internacionalização acadêmica, como Alemanha, Colômbia, Espanha, Finlândia e Reino Unido. Sugerem que o Brasil precisa aprofundar o diálogo com todos os atores envolvidos e elaborar políticas

próprias de acordo com as demandas das IES envolvidas, pois as políticas vigentes são insuficientes de documentos governamentais norteadores. Para tal, a identidade, institucionalidade, visibilidade, referência e sustentabilidade devem ser atendidas para que haja uma compreensão e visão de longo prazo

Nez e Morosini (2020) apontam que uma abordagem crítica para a internacionalização é necessária, pois há de se pensar, por exemplo, na combinação da matriz curricular e convergência de sistemas avaliativos de todas as IES envolvidas. Além disso, citam a abordagem mercadológica que a internacionalização assume em universidades europeias, como a abertura de *branch-campus* (campus satélite) de uma universidade em outro país para a circulação de alunos.

Almeida, Sant'Anna e Lima (2021) pontuam que há percepções e motivações diferentes no que tange a internacionalização a depender das instituições públicas e privadas de ensino. Essas diferenças estão relacionadas à cultura, consciência, foco das atividades, prioridades, riscos e benefícios de internacionalização, principalmente porque uma é gratuita e a outra tem fins lucrativos.

Ao mencionar as “dimensões escondidas” da internacionalização em nosso contexto, Nogueira (2018) afirma que a produção acadêmica em inglês e as demandas institucionais são letramentos acadêmicos que precisam ser identificados nesse processo, que, na maior parte das vezes, são abordadas em uma perspectiva *top down* (de cima para baixo), sem participação de todos os sujeitos envolvidos.

Amorim e Finardi (2022) discorrem acerca da internacionalização das IES no contexto pós-pandêmico e, utilizando a matriz de uma autoavaliação institucional (Amorim, 2020), sugerem que esse processo pode sair da competição para a cooperação (Guimarães; Finardi, 2023) principalmente se guiadas por essa autoanálise, visto que muitas ainda não delinearam suas rotas nessa nova configuração.

Calvo e Lynn (2024) abordam a Internacionalização em Casa (IeC) por meio dos intercâmbios virtuais, que conectam pessoas em diferentes posições geográficas sem que precisem se deslocar. Nesse estudo, o IV foi usado em uma prática de formação de professores do Brasil e EUA que estão vinculados a disciplinas acerca da aquisição da L2 e formação docente a fim de compartilhar suas experiências globais. Apesar de alguns percalços como disponibilidade de dias/horários, comunicação e interação, também sobressaíram a competência intercultural e

desenvolvimento da tecnologia da informação e comunicação. Na próxima subseção trataremos da internacionalização na Ufes.

3. 2 Internacionalização na Ufes

A fim de encontrar evidências de internacionalização em IES brasileiras, Guimarães et al. (2020) analisaram a seção “missão institucional” em seus respectivos sites usando o termo “internacional” ou “internacionalização”. De um total de 62 universidades federais públicas (no ano em que o estudo foi realizado), a Ufes indica que tem a internacionalização como um de seus objetivos tanto em sua missão institucional, que visa ao “desenvolvimento sustentável no âmbito regional, nacional e internacional” (p. 7) quanto em sua visão institucional, cuja meta é “ser reconhecida como instituição pública de excelência nacional e internacional em ensino, pesquisa e extensão”.

Dentre as estratégias de internacionalização, foram ofertadas duas experiências COIL, também conhecidas como intercâmbios virtuais (IV) para alunos de diferentes turmas de Estágio Supervisionado I do curso de Letras inglês com alunos desta mesma disciplina em duas IES internacionais. A primeira foi em parceria com uma IES no Chile (Hildeblando Júnior, 2019), situada geopoliticamente no Sul global e a segunda foi em parceria com uma IES na Inglaterra (Có, 2020), localizada geopoliticamente no norte global. Alinhados com a missão e visão institucional da IES, ambos estudos apontaram a viabilidade da internacionalização em casa (IaH) e mobilidade acadêmica virtual de baixo custo. na formação desses alunos que são professores de inglês em pré-serviço. Entretanto, apesar da possibilidade de aprimoramento das competências interculturais entre os envolvidos, a experiência COIL no Chile mostrou alguns entraves, a saber: o calendário acadêmico, pois o dia e horário das aulas entre as duas IES tinham que coincidir, assim como o cálculo do fuso horário para que não ficasse muito cedo/muito tarde; a infraestrutura, pois não havia uma sala específica para as aulas; as tecnologias, pois todos precisavam ter acesso a um aparelho com bom acesso à internet para suportar chamadas de vídeo; e suporte acadêmico, que poderia ter o apoio de mais professores.

Amorim e Finardi (2017) analisaram o processo de internacionalização da Ufes em três níveis: micro (comunidade acadêmica), meso (institucional) e macro (nacional com programas e políticas). Resultados desse estudo sugerem que o inglês tem um

status diferenciado em relação a outros idiomas na IES. Além disso, a análise do processo de internacionalização da Ufes feita por Amorim e Finardi (2017) conclui que esse processo ainda é incipiente e motivado por programas/políticas nacionais, apesar do interesse da comunidade acadêmica.

Com o Capes PrInt, a Ufes tem impulsionado suas parcerias internacionais com países tanto do Norte quanto do Sul global¹⁷ de diferentes maneiras, possibilitando o intercâmbio de seus alunos para visitas técnicas, doutorados-sanduíche e cotutelas. Estes, ao regressarem, relatam suas experiências nos Programas de Pós-Graduação (PPGs) participantes em atividades como a 'Quarta na Pós', no PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação), que ocorre mensalmente, na última quarta-feira do mês. Nove PPGs da Ufes foram escolhidos para participar do projeto aprovado na primeira chamada do programa. Os objetivos principais da IES a ser alcançado enquanto participa do PrInt são "(i) estabelecer uma rede de parcerias de universidades de perfis similares, com intensa atividade de pesquisa nos temas selecionados, (ii) dupla titulação e programas conjuntos, (iii) reconhecimento mútuo e validação de cursos, (iv) laboratórios conjuntos, (v) projetos de pesquisa em colaboração, (vi) publicações conjuntas e (vii) incremento de disciplinas, seminários e *workshops* em inglês"¹⁸.

Segundo Wassem e Ferreira (2020), o projeto da Ufes aprovado no Capes PrInt evidencia um trabalho articulado dos docentes e dos PPGs participantes, mas também a existência de contradições no processo de planejamento das ações de internacionalização, considerando a diversidade e especificidade dos programas no contexto político e econômico brasileiro, sendo um desafio avaliar sua política de internacionalização e firmar cooperações que possibilitem construir um ambiente mais plural, ético e justo.

Em um outro estudo, Wassem e Ferreira (2021) apontam que os PPGs contemplados no edital PrInt na Ufes buscam alcançar os indicadores da Capes para alcançarem as notas 6 e 7. Ao analisarem 3 PPGs de Educação, Política Social e Saúde Coletiva, que fazem parte do eixo comum "Ambiente Urbano de Hoje e Amanhã" sugerem que, apesar das estratégias de internacionalização, cada PPG tem

¹⁷ Ainda que em virtude da lista de países prioritários desse edital, a maioria seja do Norte Global, deixando apenas 30% dos recursos disponíveis para outros países do Sul global, que não são mencionados na lista.

¹⁸ <https://print.ufes.br/pt-br/objetivo-geral>

ritmo próprio, o que pode estar relacionado às especificidades das áreas de conhecimento, com maior ou menor visibilidade e condições para obtenção de recursos. Quanto à geopolítica, destacam que a Ufes “mesmo situada na região sudeste do Brasil, enfrenta desafios como uma universidade periférica em um estado periférico” (Wassem; Ferreira, 2021) e que as parcerias são em sua maioria com países do Norte global onde o inglês é a língua predominante. Na próxima subseção trataremos da relação entre línguas e internacionalização.

3.3 Línguas e internacionalização

Figueiredo (2018) sugere que o estudo das línguas é essencial para entender a globalização, pois reflete valores e identidades sociais. Ele também aborda os impactos da difusão global do inglês como língua franca perante a globalização, que interconecta localidades distantes cada vez mais. Guimarães, Amorim e Finardi (2019) relatam a importância das políticas linguísticas e interculturalidade no processo de internacionalização das IES, pois além de serem ferramentas de comunicação, também expressam ideologias que refletem conflitos entre valores locais e globais, impactando a formação das identidades modernas, principalmente perante uma crescente diversidade linguística e cultural.

Finardi, Santos e Guimarães (2016) apontam que a criação da coordenação de línguas da Secretaria de Relações Internacionais (SRI) da Ufes foi influenciada pelo papel das línguas estrangeiras nesse processo e Finardi, Amorim e Kawachi (2018) trazem dados da avaliação de proficiência de alunos da Ufes promovida pelo programa IsF mostrando que o programa afetou positivamente os níveis de proficiência em inglês e o processo de internacionalização na Ufes. Adicionalmente, Guimarães e Finardi (2019) afirmam que a internacionalização e políticas linguísticas na Ufes refletem em grande parte o cenário de outras IES onde políticas linguísticas e de internacionalização são propostas de forma reativa e induzidas por editais nacionais como o CsF, IsF e o Capes Print (Finardi; Archanjo, 2018). Guimarães, Finardi e Casotti (2019) também citam que é preciso repensar no multilinguismo ao repensar o papel das L2 em geral, não só do inglês.

Calvo e Alonso (2020) abordam que o uso dos testes de proficiência em programas como o CsF reforça o déficit linguístico onde o inglês é requisito central e qualquer falha é tomada como algo a ser corrigido, porém, também apontam que aulas adicionais de inglês não são suficientes devido a outras disciplinas acadêmicas

cursadas pelos alunos no mesmo período. Também mencionam que esses testes são padronizados e privilegiam o modelo do falante nativo. Elas sugerem uma internacionalização mais inclusiva, que abrange contextos multilíngues e culturais diversos, como o translanguismo.

Baumvol e Sarmiento (2016) relatam que estudos acerca do EMI no ensino superior brasileiro são muito menos frequentes do que na Ásia, por exemplo, e que, ainda que essa prática exista, ela é adotada por professores em suas áreas que não sempre são relacionadas a línguas, ou seja, há uma carência de estudos sobre EMI na sala de aula. Martinez, Fogaça e Figueiredo (2019) criaram um instrumento para entender o comportamento dos alunos durante as aulas EMI, chamado “EMICIOS” (EMI Classroom Interaction Observation Schedule), como “aluno faz uma pergunta”, “aluno responde uma pergunta”, “professor usa português para traduzir” e “alunos estão no celular”, subdivididos em “Interação verbal em inglês”, “interação verbal em português” e “interação não-verbal” com o intuito de comparar as interações do professor-aluno ao abordar um conteúdo para dois grupos de alunos diferentes ou duas línguas diferentes.

Em um estudo posterior, Baumvol e Sarmiento (2019) abordam leC, LA no ensino superior e EMI no Brasil (vide Guimarães; Kremer, 2020). Também mencionaram que o ensino de línguas adicionais estava restrito até então ao setor privado e limitado à elite. Sugerem que o EMI pode beneficiar a aprendizagem de inglês dos professores e alunos, assim como facilitar a vinda de estudantes internacionais, proporcionando um equilíbrio no número de alunos brasileiros que saem e de alunos internacionais que entram. Também apontaram que seria um modo de situar estudos locais a nível global.

Porém, Gimenez et al. (2024) relatam que o uso do EMI implica em baixa taxa de matrículas, baixa confiança no uso do inglês, impacto negativo na assimilação dos conteúdos, hierarquia entre línguas e exclusão.

3. 4 Inglês no Brasil

Segundo Fonseca (2016), há uma dissonância na escolha das línguas em relação ao ensino básico, graduação e pós-graduação no Brasil. Segundo esse autor/autora, enquanto os alunos escolhem o espanhol como língua estrangeira para a solução das questões do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) na educação

básica, o *status* muda na graduação e pós-graduação, pois, nesse contexto, o inglês assume prestígio e hegemonia, que estão conectadas ao uso do inglês como língua franca acadêmica, de publicações e a língua mais usada em programas de mobilidade acadêmica (Díaz, 2018).

Ao discorrer acerca da formação em língua estrangeira para que os alunos do CsF fossem enviados ao exterior, Silva (2018) e Vieira (2019) afirmam que, devido à baixa proficiência, o IsF foi criado com o intuito de aplicar testes de proficiência e oferecer cursos presenciais e online (em um contexto anterior à pandemia). Porém, Vieira (2019) sugere que o inglês assumiu uma conotação utilitarista, servindo como bem de consumo às leis de trabalho, e, nesse caso, àqueles que anseiam participar de programas de mobilidade acadêmica. Alunos de Letras-Inglês, apesar da proficiência requerida, não tiveram oportunidade de se inscrever, devido às áreas de estudo ofertadas pelo programa CsF. Esses alunos foram contemplados indiretamente, ao serem selecionados para aplicar/corrigir as provas de proficiência. As IES dos EUA, Reino Unido e Canadá receberam 50% dos alunos bolsistas do CsF (Borges; Garcia-Filice, 2016), apontando a hegemonia do inglês, L1 desses países, denunciada também em Díaz (2018) em relação aos alunos internacionais do mundo todo. Já ao observar as línguas no programa governamental *Future-se*, que não chegou a ser implantado, Santos, Nascimento e Ribeiro (2021) mostraram como a idealização de uma língua única, sendo o inglês como língua franca acadêmica, traz a colonialidade junto com ela, em uma naturalização homogeneizante que molda identidades.

Guimarães e Silva (2022) apontam obstáculos nas políticas linguísticas das IES, pois ainda que elas estejam associadas à perspectiva crítica, estão presas no modelo colonial e capitalista, sendo observadas em práticas hegemônicas, não-hegemônicas e contra hegemônicas concomitantemente em documentos institucionais, notícias, boletins informativos, webinários e páginas da internet das IES investigadas. Sem problematizar as práticas hegemônicas, Bleggi (2019) analisa PPGs com conceito 6 e 7 da Capes para analisar como a IES pode proporcionar aos alunos de Pós-Graduação o nível de inglês para o mercado de trabalho global atual, por meio do EMI e adoção do inglês como língua global.

Finardi e Prebianca (2014) apontam que há ainda uma lacuna entre a política linguística de ensino de línguas estrangeiras e a prática do ensino de inglês como

língua internacional no Brasil, sugerindo que as políticas de internacionalização devem ser pensadas e propostas em conjunto com as políticas de ensino de língua estrangeira.

Quanto ao EMI, Baumvol e Sarmiento (2019) apontam que o país se encontra em processo inicial de sua adoção, mas que é importante para receber alunos internacionais, criando uma mobilidade mais balanceada, visto que o Brasil envia mais alunos do que recebe. Impulsionar aulas EMI também faria com que esses alunos aprendessem português, em contextos não acadêmicos colocando o país em uma agenda internacional, ao acessar informações produzidas em outros países e ao propagar pesquisas produzidas no Brasil publicadas em inglês, pois o Brasil está localizado na periferia da produção do conhecimento.

Baumvol e Sarmiento (2016) sugerem que pesquisas acerca do EMI não focam, porém, na sala de aula, sendo comum professores de outros conteúdos – não relacionadas às línguas – contribuírem com o tema, apesar da pouca experiência pedagógica que eles têm. Ao analisarem um curso de extensão EMI, Züge, Barreto e Novelli (2020) constatam que um dos desafios para as ações EMI na IES pode ser resolvido com iniciativas que adaptem as aulas no contexto EMI. Verdu (2020) sugere que o EMI pode ser uma boa estratégia para a IeC, levando a instituição a receber alunos e professores de universidades internacionais. Para alunos dessas IES, entretanto, apesar do reconhecimento da importância do inglês, a compreensão e produção oral é um grande desafio para que participem de aulas nesse formato (Kobayashi, 2022). No Brasil, a comunidade acadêmica tem questionado e problematizado o EMI em diferentes perspectivas, como, por exemplo, do inglês como língua franca, a decolonialidade, a perspectiva multimodal e a internacionalização crítica (Gimenez et al, 2021). Um desses estudos aponta que o EMI é uma “febre” nas IES que querem se internacionalizar, onde as aulas em inglês definiriam o grau de internacionalização delas (Jordão et al, 2020), mas que uma língua não deveria ser privilegiada em detrimento de outras. O inglês assume esse *status* não apenas nas aulas, mas principalmente em publicações em periódicos científicos (ex: Céspedes, 2021, Finardi; França; Guimarães, 2022, 2023, Finardi; França, 2016), sendo reconhecido responsável pela disseminação da pesquisa em nível global (Fortes, 2016) e, assim, trazendo o dilema de “publicar em inglês ou perecer”, quando

periódicos definem um percentual de artigos publicados no idioma a depender da área de conhecimento (Garcez, 2019; Baumvol, Sarmiento e Fontes, 2021)

Decorrente das publicações em inglês, redes sociais acadêmicas como o *Academia.edu* ou *ResearchGate.net* também são ferramentas para a propagação de artigos e possibilidades de parcerias em coautoria com acadêmicos que tenham temas relacionados de qualquer lugar do mundo, pois os algoritmos indicam artigos que possam ser relevantes ao usuário. Nessas bases, os autores são mais propensos a publicarem em inglês (Mason; Sakurai, 2021), mas há autores de diversos contextos linguísticos que publicam em línguas diferentes do inglês (Mason; Sakurai, 2020, Pranao, 2024).

Em uma perspectiva decolonial, Souza, Murta e Bengezen (2020) compreendem que as práticas docentes precisam ouvir diferentes sujeitos e não marginalizar lugares geográficos aos quais não são atribuídos *status* no contexto contemporâneo de globalização e de relações de poder *top-down*, o que parece acontecer com países que têm inglês como língua oficial, mas que são uma potência economicamente, como o Paquistão, Guiana, Jamaica, Índia e Nigéria; e outros, cuja LA é o inglês, mas que há outras LA para serem consideradas em um contexto acadêmico.

Ao pensar sobre o inglês na produção e difusão do conhecimento, Jesus (2018) afirma que eventos históricos consolidaram a anglofonia como o centro do sistema, o que justifica o inglês ser dominante na ciência. Para se adequar, as instituições de ensino superior implementaram políticas que promovem o inglês a fim de se internacionalizarem. Essa mudança é compreensível devido à necessidade de preparar profissionais para um mercado globalizado. No entanto, também resultou em uma tendência para a ciência ser praticada predominantemente em uma única língua.

A autora ainda relata a importância da promoção do multilinguismo que pode ser auxiliada com o reconhecimento do repertório linguístico dos indivíduos em atividades acadêmicas; ampliação do uso das tecnologias, para promover o acesso a publicações em diferentes línguas, sem a necessidade da mediação da língua dominante; e a decolonialidade, pois, a tendência da ciência a ser um campo monolíngue tem a ver com a herança da colonialidade (Piccin; Finardi, 2021, Finardi; França; Guimarães, 2022, 2023). Jesus (2018) ainda sugere que a adoção do multilinguismo contribui para a valorização de conhecimentos guardados nas línguas

que foram silenciadas historicamente. Quando há outras línguas em atividades da IES, como o espanhol, Ponte, Souza, Medeiros, Carneiro e Jordão (2021) afirmam que há um espaço de resistência devido à posição ocupada pelo inglês nesse cenário, ocupando um lugar periférico e o cenário geral ainda oferece pouco espaço para as línguas estrangeiras, o que sugere políticas linguísticas incipientes. Essa língua é relevante e favorável para o estreitamento de diálogos acadêmicos e científicos com a América Latina.

Gimenez (2016) aponta que não havia dados sobre EMI no Brasil antes de 2010, mas que na verdade, era confundido com o CLIL (*Content and Language Integrating Learning* ou “Aprendizado integrado de conteúdo e língua”, em português), visto que as IES sempre receberam professores-visitantes cujas aulas na graduação e pós-graduação eram dadas por meio do inglês como meio de instrução, assim como em laboratórios de pesquisa. Tal fato fez com o que o Reino Unido se interessasse em desenvolver uma pesquisa com profissionais da área de internacionalização para mapear IES que ofereciam cursos EMI com o intuito de enviar alunos para estudar no Brasil. Porém, Gimenez (2016) ainda reforça a necessidade de estudos para saber qual a real motivação dos professores ao adotar EMI e o que ocorre nessas aulas dadas em inglês.

Em uma abordagem mais decolonial, Jordão (2016) discorre sobre o *status* do inglês em uma disciplina ministrada em inglês. Dentre os resultados, ela aponta que os professores investigados não sofreram a “síndrome do impostor” – ainda que se justificassem que a proficiência em inglês não era boa o suficiente, pois se comunicavam de forma escrita e oral em inglês independente se a pronúncia ou vocabulário não estivessem “perfeitos” (ou “parecido com nativo”). Durante as aulas e questionários, os professores e alunos discorreram sobre a complexidade de aulas ministradas em inglês e a importância de trazer outras línguas, como o espanhol, como meio de instrução.

3. 5 Inglês na Ufes

Sobre o papel do inglês na Ufes, Finardi, Santos e Guimarães (2016) descrevem que esse idioma teve um papel chave na criação da SRI, que coincidiu com a criação de programas nacionais como o CsF e o IsF. Antes desses programas, o volume de atividades era menor e não-sistematizado; havia muitas colaborações individuais de professores, mas a SRI ajudou a ‘sistematizar’ essas redes de

colaboração internacional. Além disso, outros estudos mostram a estreita relação entre esse idioma e o processo de internacionalização (Finardi, França, 2016, Kawachi-Furlan, Amorim, Finardi, 2017, Finardi & Guimarães, 2017, Amorim & Finardi, 2017, Finardi, Amorim, Kawachi-Furlan, 2018, Gimenez et al., 2019, Guimarães & Finardi, 2019).

Taquini e Finardi (2021) sugerem que a Ufes segue a tendência brasileira e global quanto à hegemonia do inglês ao analisar a oferta de cursos EMI em 2018 e 2019. As autoras sugerem outras LA para promover um processo de internacionalização mais multilíngue, o que parece ocorrer, no ano de 2022, em um dos PPGs observados, com palestras em português, inglês e espanhol em seus eventos.

Em uma análise sobre um curso EMI de uma disciplina ministrada na IES com 12 alunos em 2019, El Kadri, Finardi e Taquini (2021) apontam que esse formato possibilita diálogos de internacionalização e melhora do letramento acadêmico, mas alertam que a falta de proficiência pode comprometer a participação/o desempenho dos alunos. Como o inglês já é naturalizado como língua franca acadêmica/da internacionalização, os alunos que não têm proficiência nessa língua específica são excluídos dessas atividades.

Guimarães e Finardi (2020) analisaram estudos e documentos, a fim de identificar possibilidades e limitações em relação à educação intercultural na Ufes. Eles sugerem que a Ufes usa EMI e modelos de internacionalização do Norte global, mas que outras línguas além do inglês poderiam promover a educação intercultural e desenvolver o multilinguismo na Ufes.

De maneira geral e tomando como base os estudos supramencionados, podemos dizer que o inglês foi adotado a fim de internacionalizar a IES, sem, porém, antes garantir a ampla participação de alunos e professores nesse processo. Reconhecemos o papel de programas que ampliaram essa possibilidade, como o IsF, mas infelizmente o impacto e duração do programa e do investimento feito no aprendizado de línguas não foi mantido, especialmente no caso de outros idiomas que precisam ser financiados pelas IES já que o programa financiava apenas o inglês. Na próxima seção tratamos da metodologia adotada neste estudo.

4. Metodologia

Conforme colocado anteriormente, esta tese defende a ideia de que as línguas influenciam e são influenciadas pelo processo de internacionalização do ensino superior. A pesquisa realizada para explorar essa tese teve como objetivo analisar o papel das línguas no processo de internacionalização do ensino superior no Brasil, respondendo às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais países e línguas são contemplados nas práticas e políticas linguísticas (institucionais da IES e da seleção de línguas nos processos seletivos dos programas de pós-graduação) e de internacionalização da universidade investigada?
2. Que tipo de experiência internacional e com quais países/línguas podem ser observadas ações de cooperação internacionalização (com IES estrangeiras) nos currículos Lattes dos professores de pós-graduação da universidade investigada?
3. Quais línguas e países são contemplados nas práticas e experiências dos professores?
4. Há uma correlação entre os países/línguas das experiências internacionais dos professores da pós-graduação com as políticas linguísticas e políticas de internacionalização da universidade investigada?
5. Como minhas vivências na universidade investigada se relacionam com as políticas linguísticas e políticas de internacionalização da universidade?
6. Como minhas vivências na universidade investigada refletem as experiências de professores da pós-graduação dessa instituição em relação às línguas e segundo dados levantados em seus currículos?

Os dados foram analisados à luz da teoria trazida em relação aos capitais simbólicos e posição geopolítica das línguas na constelação de línguas e com elas estão representadas nas práticas, discursos e documentos de internacionalização resistindo ou reforçando o capital simbólico atrelado a certos países e línguas na instituição investigada.

Para analisar essas questões, o método proposto para a pesquisa é principalmente qualitativo, com uso descritivo de porcentagens (dos países e línguas), triangulando dados da análise empírica com o levantamento da bibliografia e de documentos institucionais da Ufes (Plano de Desenvolvimento Institucional, Política Linguística Institucional, Política de Internacionalização e editais de seleção de programas de

pós-graduação) e dados da análise autoetnográfica (Pardo, 2019; Fadini, 2020) da vivência da autora como aluna de graduação e pós-graduação na Ufes, com a análise dos dados coletados no currículo Lattes dos professores vinculados a PPGs da Ufes. Com esse fim, o seguinte *design* metodológico é usado para esta pesquisa:

1) Levantamento de *corpus* bibliográfico entre 2013 e 2023, período em que os primeiros artigos do grupo de pesquisa “Emiti” foram publicados; e do *corpus* documental entre 2013 e 2023, período em que realizei minha graduação, mestrado e doutorado (em andamento), para análise do papel das línguas no processo de internacionalização da Ufes por meio de técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 2011) e levantamento do *corpus* documental (política de internacionalização e política linguística);

2) Registros em diário da pesquisadora por meio de memórias e observações de atividades de cunho internacional na Ufes, no período de 2013 a 2023, utilizando o método autoetnográfico (Pardo, 2019; Fadini, 2020) para a análise dos registros;

3) Coleta de dados no currículo Lattes dos professores da Ufes vinculados a programas de pós-graduação, em relação às atividades de internacionalização, artigos publicados em L1 e LA (para contrastá-los), participação em congressos internacionais, proficiência em idiomas autodeclarados por eles e formação em universidades internacionais, dentre outras (para análise quantitativa de frequência e representatividade no corpus), no período de 2013 a 2023, segundo Tabela 5

Tabela 5 – Percorso Metodológico

| Percorso metodológico | Período |
|---|----------------|
| Coleta de dados dos CV Lattes | 2013-2023 |
| Coleta do corpus bibliográfico e documental | 2013-2023 |
| Produção dos dados autoetnográficos | 2013-2023 |
| Triangulação dos dados do CV Lattes, corpus bibliográfico e documental e dados autoetnográficos para amostra preliminar | 2024* Qualis 2 |

Fonte: autora

4. 1 Contexto

A Ufes é a única universidade federal pública do Espírito Santo, fundada em 1954, com quatro *campi*, sendo o principal em Goiabeiras e os outros três localizados em Maruípe, Alegre e São Mateus. Segundo informações do sítio oficial, o corpo docente é composto de aproximadamente 1.800 professores efetivos. Oferece 103

cursos na graduação, com aproximadamente 20 mil alunos matriculados nessa modalidade; e na pós-graduação, oferece 62 cursos de mestrado acadêmico e profissional e 32 de doutorado, com aproximadamente 3.500 alunos matriculados nessas duas modalidades. A IES é comprometida não só com o ensino, mas também com a pesquisa científica e tecnológica, com 500 projetos em andamento e com a extensão, desenvolvendo cerca de 650 projetos que alcançam aproximadamente três milhões e meio de pessoas, em todos os municípios capixabas. No texto de sua missão, a IES aspira projetar-se em esfera regional, nacional e internacional.

No segundo semestre de 2020, a universidade adotou o Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (EARTE), com plataforma virtual própria, para suprir as demandas educacionais em contexto pandêmico e disponibilizou o acesso a computadores e internet aos alunos desprovidos destes. As atividades presenciais ou híbridas (em casos de Covid-19 confirmados em sala de aula) retornaram nos campi no primeiro semestre de 2022, sendo assim, o EARTE foi executado durante três semestres. Durante esse período, a mobilidade física foi substituída pela mobilidade virtual (Finardi; Guimarães, 2020; Guimarães; Hildeblando Jr.; Finardi, 2022) ampliando os países e línguas utilizadas nas trocas internacionais.

4. 2 Percurso metodológico

4. 2. 1 Coleta de dados dos CV Lattes

Após identificar os 8 PPGs que foram selecionados para participar da primeira edição do programa de internacionalização institucional Capes PrInt¹⁹, o primeiro passo foi acessar o sítio oficial da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação²⁰ (PRPPG) da Ufes. Na aba esquerda, cliquei respectivamente em “Pós-Graduação” / “Mestrados e doutorados” e “Cursos”, tendo acesso à lista dos 8 cursos de pós-graduação *stricto sensu* da IES que participam do PrInt. São eles: Educação, Política Social, Saúde Coletiva, Biotecnologia, Doenças Infeciosas, Engenharia Elétrica, Engenharia ambiental e Química.

Com a lista de cursos em *hiperlink*, ao clicar em cada um dos PPGs, fui redirecionada ao sítio próprio e cliquei respectivamente em “Pós-graduação” / “Docentes” e “Lista”, tendo acesso à lista com nome dos professores de cada PPG

¹⁹ <https://print.ufes.br/>

²⁰ <https://prppg.ufes.br/>

em *hiperlink*. Ao clicar em cada professor, uma página específica contendo informações acadêmicas dele/a relacionadas ao PPG, como as disciplinas ministradas, alunos orientados, participação em bancas, produções, participação em projetos, titulação, página pessoal, grupos e núcleos de pesquisa e currículo Lattes. Este último está em *hiperlink* e ao clicar, fui redirecionada ao CV Lattes deste/a professor/a, onde averigui as informações mencionadas abaixo “manualmente”.

No CV Lattes de cada professor/a, busquei as evidências das LAs na seção “idiomas”, que são autodeclarados pelos professores de acordo com suas próprias percepções por meio das opções/conceitos “compreende bem / razoavelmente / pouco”, “fala bem / razoavelmente / pouco”, “lê bem / razoavelmente / pouco” e “escreve bem / razoavelmente / pouco”, conforme exemplifica a Figura 1:

Figura 1 – Idiomas autodeclarados pelos professores no CV Lattes

Idiomas

Espanhol Compreende Razoavelmente, Fala Pouco, Lê Razoavelmente, Escreve Pouco.

Inglês Compreende Bem, Fala Bem, Lê Bem, Escreve Bem.

Francês Compreende Razoavelmente, Fala Razoavelmente, Lê Razoavelmente, Escreve Razoavelmente.

Fonte: Plataforma Lattes

Também busquei evidências de atividades vinculadas à internacionalização na seção “Formação acadêmica/titulação”, conforme exemplifica a Figura 2:

Figura 2 – Formação acadêmica/titulação dos professores no CV Lattes

Formação acadêmica/titulação

2006 - 2010 Doutorado em Electrónica: Capt. Multisensorial y Sist Robóticos.
 Universidad de Alcalá de Henares, UAH, Espanha.
 Título: INTERFAZ MULTIMODAL PARA MODELADO, ESTUDIO Y ASISTENCIA A LA MARCHA HUMANA MEDIANTE ANDADORES ROBÓTICOS, Año de obtención: 2010.
 Orientador: Ramón Ceres Ruiz.
 Palavras-chave: Assistive devices; Gait analysis; Interfaz hombre-máquina; Marcha humana; Signal processing; Smart walkers.
 Grande área: Engenharias
 Grande Área: Engenharias / Área: Engenharia Elétrica / Subárea: Robôs Móveis.
 Grande Área: Engenharias / Área: Engenharia Biomédica / Subárea: Bioengenharia.

Fonte: Plataforma Lattes

Também busquei evidências de atividades vinculadas à internacionalização na seção “Formação complementar”, conforme exemplifica Figura 3:

Figura 3 – Formação complementar dos professores no CV Lattes

Formação Complementar

- 2020 - 2020** Integradores Altus: Série Nexto de Controladores Programáveis. (Carga horária: 16h).
Altus Sistemas de Automação S,A., ALTUS, Brasil.
- 2019 - 2019** Robotics: Aerial Robotics - Coursera.
California University of Pennsylvania, Cal U, Estados Unidos.
- 2018 - 2018** Control de Robots. (Carga horária: 270h).
Universidad Nacional de San Juan, UNSJ, Argentina.
- 2013 - 2013** Curso de NR10 - Segurança em Instalações e Serviços de Eletricidade. (Carga horária: 40h).
SENAI - Departamento Regional do Espírito Santo, SENAI/DR/ES, Brasil.

Fonte: Plataforma Lattes

Também busquei evidências de atividades vinculadas à internacionalização na seção “Atuação profissional”, conforme exemplifica a Figura 4:

Figura 4 – Atuação dos professores no CV Lattes

Atuação Profissional

Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Espanha.

Vínculo institucional

- 2010 - Atual** Vínculo: Servidor Público, Enquadramento Funcional: PROFESSOR ASSOCIADO 3, Carga horária: 40, Regime: Dedicção exclusiva.

Atividades

- 12/2020 - Atual** Direção e administração, Departamento de Educação Política e Sociedade, centro de educação.

Cargo ou função
Diretor do Centro de Educação.

Fonte: Plataforma Lattes

Também busquei evidências de atividades vinculadas à internacionalização na seção “Artigos completos publicados em periódicos”, conforme exemplifica Figura 5:

Figura 5 – Artigos completos publicados em periódicos pelos professores no CV Lattes

Artigos completos publicados em periódicos

Ordenar por

Ordem Cronológica

1. [doi>](#) JIMENEZ, MARIO F. ; MELLO, RICARDO C. ; LOTERIO, FLAVIA ; **FRIZERA-NETO, ANSELMO** . Multimodal Interaction Strategies for Walker-Assisted Gait: A Case Study for Rehabilitation in Post-Stroke Patients. JOURNAL OF INTELLIGENT & ROBOTIC SYSTEMS **JCR**, v. 110, p. 13, 2024. **Citações:** **WEB OF SCIENCE** ¹
2. [doi>](#) AVELLAR, LEANDRO ; MARQUES, CARLOS A. F. ; CAUCHETEUR, CHRISTOPHE ; **Frizera, Anselmo** ; LEAL-, ARNALDO . Comprehensive Evaluation of Tilted Fiber Bragg Grating (TFBG) Sensors for Characterizing Oil-Water Emulsions: A Study on the Impact of Surfactant Concentration and Mixing Speed. IEEE Sensors Journal **JCR**, v. 24, p. 7824-7831, 2024. **Citações:** **WEB OF SCIENCE** ¹
3. [doi>](#) LEAL-JUNIOR, ARNALDO ; AVELLAR, LETÍCIA ; BLANC, WILFRIED ; **Frizera, Anselmo** ; MARQUES, CARLOS . Opto-Electronic Smart Home: Heterogeneous Optical Sensors Approaches and Artificial Intelligence for Novel Paradigms in Remote Monitoring. IEEE Internet of Things Journal **JCR**, v. 11, p. 9587-9598, 2024. **Citações:** **WEB OF SCIENCE** ⁶ | **SCOPUS** ⁴

Fonte: Plataforma Lattes

Esse período (2013-2023) coincide com os maiores programas de internacionalização brasileiros (CsF, IsF e Capes Print), lançados em 2011, 2012 e 2017, respectivamente.

4. 2. 2 Coleta dos documentos institucionais

Para a coleta dos documentos referentes ao processo de internacionalização da IES, acessei o sítio oficial da SRI²¹ da Ufes, cliquei em “menu”, “resoluções e instruções normativas” e acessei os documentos “Portaria normativa No 26, de junho 22 de junho de 2022” (Anexo A), que regulamenta a política de apropriação do conhecimento adquirido no exterior a partir das atividades da pós-graduação, “Resolução 028/2018/Cepe/Ufes - Política Linguística para Internacionalização” (Anexo B), que visa à instituição da política linguística para internacionalização da IES, “Resolução 015/2018/Cepe/Ufes - Política Institucional de Internacionalização” (Anexo C), que estabelece as diretrizes básicas da política de internacionalização da educação superior no âmbito da IES, “Plano de Internacionalização da Ufes” (Anexo D), que é um plano para orientação e implementação de ações de internacionalização na IES, articulado aos demais princípios e estratégias de desenvolvimento da universidade, “Resolução 011/2011/Cepe/Ufes - Dupla Diplomação” (Anexo E), que estabelece normas para a regulamentação da formação em graduação com titulação simultânea em dois países (dupla diplomação) no âmbito da IES e a “Resolução

²¹ <https://internacional.ufes.br/>

036/2010/Cepe/Ufes - Cotitulação” (Anexo F), que estabelece normas para regulamentação da formação pós-graduada com titulação simultânea em dois países (cotitulação) no âmbito da IES.

4. 2. 3 Produção dos dados autoetnográficos

A produção dos dados autoetnográficos ocorreu posteriormente, ao retomar memórias do período de 2013 a 2023, pois foi o período em que realizei minha graduação, mestrado e doutorado (em andamento) na IES. Compila observações feitas por meio de participações em aulas, eventos e grupos de estudos na IES, visto que a o PPG ao qual estou vinculada tem promovido a internacionalização tendo sido avaliado com o conceito 6 da Capes em 2022. Também é importante notar que a Secretaria de Relações Internacionais da Ufes foi criada em 2012 sendo que grande parte da produção do grupo de pesquisa “Emiti” sobre internacionalização data de 2013 em diante. Em algumas situações, fui incluída ativamente nessas atividades com traduções, aulas de inglês e apresentações para pessoas que não tinham proficiência no idioma. Os dados foram produzidos por meio de registros em diários assim que as possibilidades e limitações da internacionalização e do inglês para essas pessoas eram sinalizadas.

4. 2. 4 Triangulação dos dados do CV Lattes, documentos institucionais e dados autoetnográficos

Com os dados provenientes do CV Lattes, documentos institucionais e diário da pesquisadora, examinamos como as línguas autodeclaradas pelos professores no CV Lattes, suas publicações e formação, assim como os dados autoetnográficos (a internacionalização e as línguas na prática segundo evidências empíricas), estão em consonância com as ações de desenvolvimento internacional da universidade por meio dos documentos institucionais (a internacionalização e as línguas na teoria, segundo evidências documentais). Na próxima seção, apresentamos os resultados desta pesquisa.

5. Resultados

Nesta seção, apresento os dados oriundos da coleta de dados dos CV Lattes; dos documentos institucionais – sendo eles: Portaria Normativa nº 26/2022, Política Linguística para Internacionalização, Política Institucional de Internacionalização,

Plano de Internacionalização da Ufes, Dupla Diplomação e Eixos/temas do projeto da Ufes aprovado no edital Capes PrInt; e das percepções coletadas em aulas, eventos e grupo de estudos na IES acerca da internacionalização e proficiência linguística entre 2013 e 2023, por meio da autoetnografia.

5. 1 Currículo Lattes

Foram analisados os CV Lattes dos 201 professores dos 8 PPGs contemplados no projeto Capes PrInt da Ufes, a saber: PPG em Doenças Infecciosas (7 professores), PPG em Biotecnologia (17 professores), PPG em Política Social (23 professores), PPG em Engenharia Ambiental (25 professores), PPG em Química (27 professores) PPG em Saúde Coletiva (31 professores), PPG em Engenharia Elétrica (28 professores) e PPG em Educação (43 professores). Os dados seguem listados abaixo, classificados por PPG e exibindo informações a respeito dos *idiomas*, *formação* (acadêmica/titulação, pós-doutorado e/ou livre docência e formação complementar) *internacional*, *atuação profissional* (vínculos e atividades realizadas, como nome da instituição, tipo de vínculo, enquadramento funcional, período e carga horária) *internacional* e *artigos em português e em LA*:

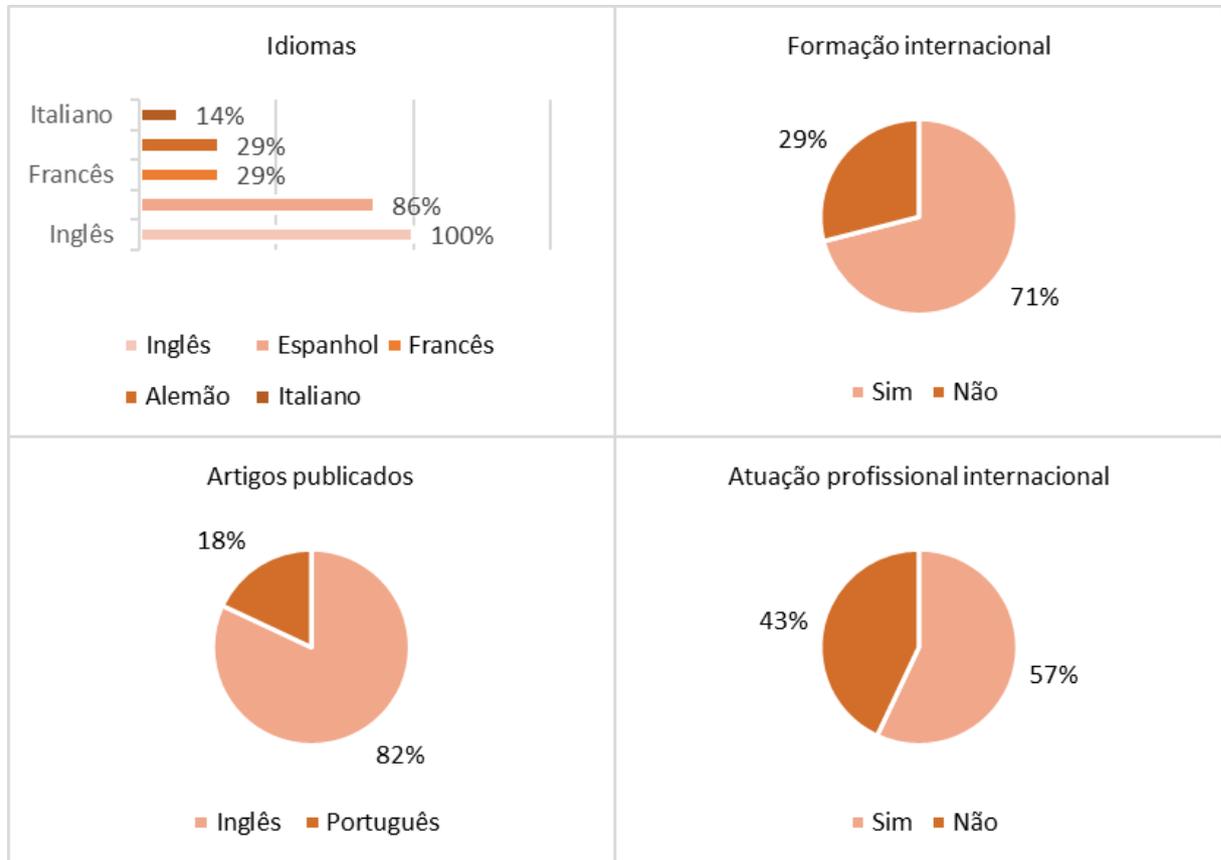
Tabela 6 – Análise do CV Lattes dos professores do PPG em Doenças Infecciosas

| Doenças Infecciosas | Idiomas | Formação internacional | Atuação profissional internacional | Artigos em Português e em LA |
|----------------------------|---|--------------------------------------|---|-------------------------------------|
| Professor 1 | Inglês Espanhol Italiano | X | X | Português (22) Inglês (79) |
| Professor 2 | Inglês | X | Espanha | Português (4) Inglês (21) |
| Professor 3 | Inglês Espanhol Francês | EUA França | Suíça | Português (52) Inglês (119) |
| Professor 4 | Inglês Espanhol | EUA Israel | EUA Israel | Inglês (32) |
| Professor 5 | Inglês Espanhol Francês Alemão | Inglaterra EUA Suíça | X | Português (14) Inglês (114) |
| Professor 6 | Inglês Espanhol Alemão | Alemanha Suíça EUA Portugal | Alemanha Espanha | Português (6) Inglês (24) |
| Professor 7 | Inglês Espanhol | Uruguai EUA Argentina | X | Inglês (47) |

Fonte: autora

A fim de apresentar as informações de forma mais visual, seguem os gráficos com os dados percentuais referentes aos professores desse PPG na Figura 6:

Figura 6 – Dados percentuais dos professores do PPG em Doenças Infecciosas



Fonte: autora

Na Tabela 6 e na Figura 6, observa-se que o inglês é autodeclarado por 7 professores (100%), espanhol é autodeclarado por 6 professores (86%), o francês é autodeclarado por 2 professores (29%), o alemão é autodeclarado por 2 professores (29%) e o italiano é autodeclarado por 1 professor (14%). Cinco professores (71%) possuem algum tipo de formação internacional e 4 professores (57%) já atuaram internacionalmente. Dos 534 artigos publicados pelos professores desse PPG, 98 foram em português (18%) e 436 em inglês (82%).

Tabela 7 – Análise do CV Lattes dos professores do PPG em Biotecnologia

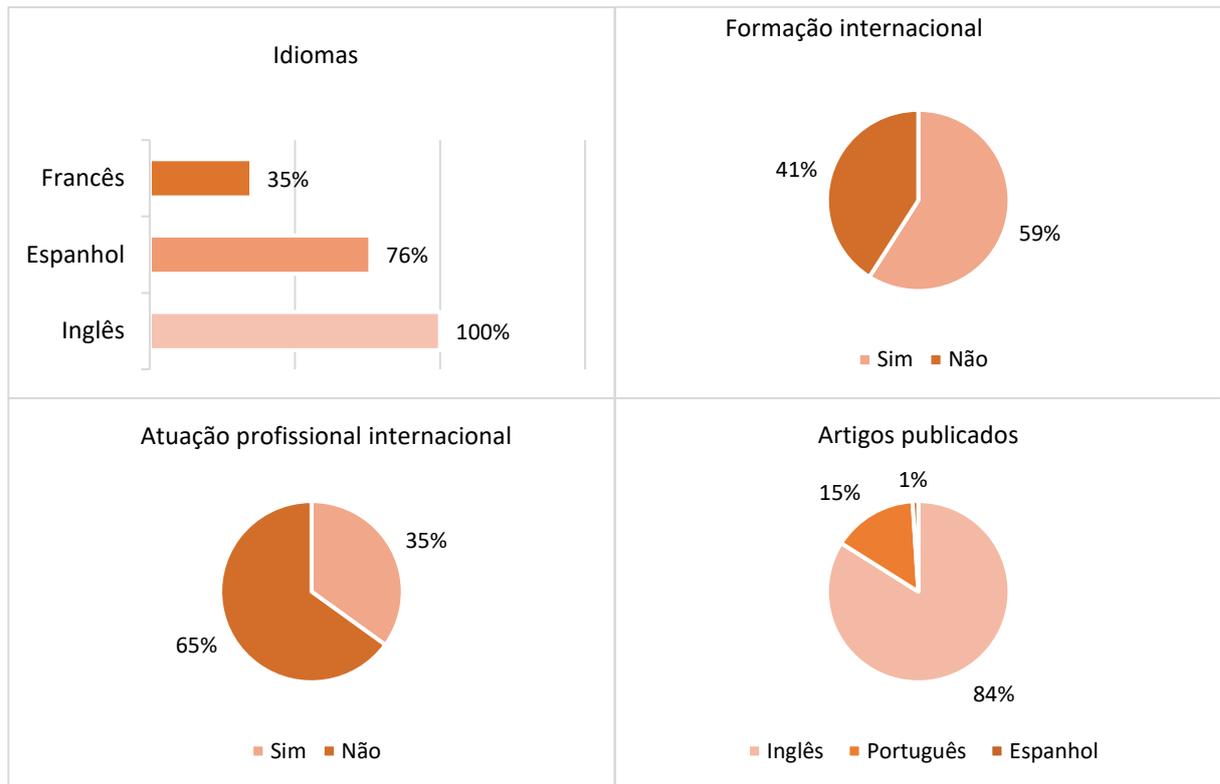
| Biotecnologia | Idiomas | Formação internacional | Atuação profissional internacional | Artigos em Português e em LA |
|---------------|--------------------|------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| Professor 1 | Inglês | X | X | Português (7) Inglês (53) |
| Professor 2 | Inglês Espanhol | EUA | X | Português (2) Inglês (27) |

| | | | | |
|--------------|-------------------------------|---|---|--|
| Professor 3 | Inglês Espanhol | EUA | X | Português (12) Inglês (68) |
| Professor 4 | Inglês Espanhol | EUA Suíça | X | Português (3) Inglês (61) |
| Professor 5 | Inglês Espanhol | Inglaterra | Inglaterra | Português (1) Inglês (45) |
| Professor 6 | Inglês Francês Espanhol | X | X | Português (12) Inglês (24) Espanhol (2) |
| Professor 7 | Inglês | X | X | Português (5) Inglês (32) |
| Professor 8 | Inglês Francês Espanhol | X | X | Português (3) Inglês (39) |
| Professor 9 | Inglês Espanhol | X | X | Português (4) Inglês (15) |
| Professor 10 | Inglês Espanhol | Índia Alemanha Argentina EUA Itália | X | Português (3) Inglês (29) |
| Professor 11 | Inglês Francês Espanhol | EUA Austrália Croácia | EUA | Português (32) Inglês (105) |
| Professor 12 | Inglês Francês Espanhol | Angola | Angola | Português (51) Inglês (107) |
| Professor 13 | Inglês Francês | X | X | Inglês (40) |
| Professor 14 | Inglês Francês Espanhol | EUA | Bélgica | Português (7) Inglês (71) |
| Professor 15 | Inglês Espanhol | Inglaterra EUA Irlanda | Inglaterra | Português (4) Inglês (33) |
| Professor 16 | Inglês | X | X | Português (7) Inglês (48) |
| Professor 17 | Inglês Espanhol | Espanha Austrália EUA | Argentina Austrália Espanha Canadá | Português (13) Inglês (135) Espanhol (9) |

Fonte: autora

A fim de apresentar as informações de forma mais visual, seguem os gráficos com os dados percentuais referentes aos professores desse PPG na Figura 7:

Figura 7 – Dados percentuais dos professores do PPG em Biotecnologia



Fonte: autora

Na Tabela 7 e na Figura 7, observa-se que o inglês é autodeclarado por 17 professores (100%), o espanhol é autodeclarado por 13 professores (76%) e o francês é autodeclarado por 6 professores (35%). Dez professores (59%) possuem algum tipo de formação internacional e 6 professores (35%) já atuaram internacionalmente. Dos 1.109 artigos publicados pelos professores desse PPG, 166 foram em português (15%), 932 em inglês (84%) e 11 em espanhol (1%).

Tabela 8 – Análise do CV Lattes dos professores do PPG em Política Social

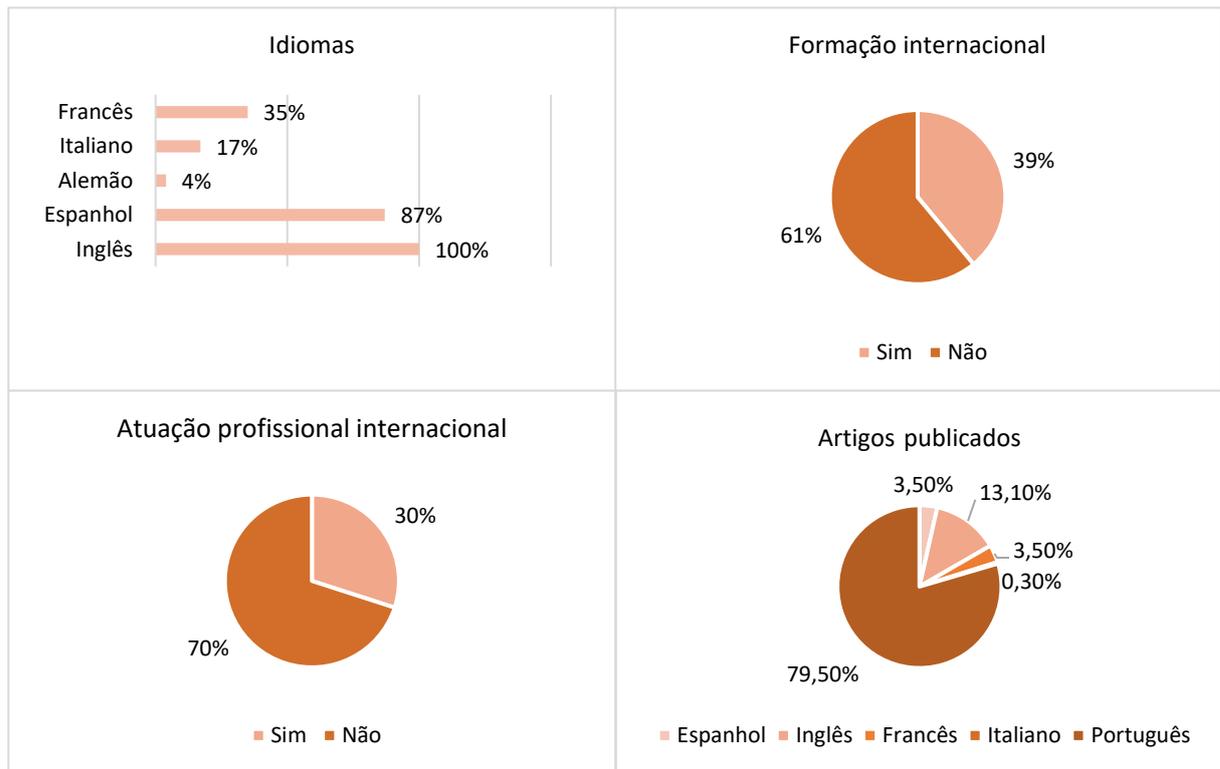
| Política Social | Idiomas | Formação internacional | Atuação profissional internacional | Artigos em Português e em LA |
|-----------------|---|------------------------|------------------------------------|--|
| Professor 1 | Inglês Espanhol | X | X | Português (5) |
| Professor 2 | Inglês Espanhol | X | Grã-Bretanha | Português (13) Inglês (3) |
| Professor 3 | Inglês Espanhol | X | X | Português (19) Inglês (1) Espanhol (1) |
| Professor 4 | Inglês Espanhol Francês Italiano | X | X | Inglês (1) |
| Professor 5 | Inglês | Chile | X | Inglês (1) |

| | | | | |
|--------------|---|-----------------------|-------------------------|---|
| | Espanhol | | | Português (15) |
| Professor 6 | Inglês Espanhol | Inglaterra Espanha | Inglaterra Escócia | Inglês (4) Português (12) |
| Professor 7 | Inglês Espanhol Francês | X | Argentina Inglaterra | Português (18) |
| Professor 8 | Inglês Espanhol | X | X | Português (5) |
| Professor 9 | Inglês Espanhol Francês Italiano | Argentina | X | Português (14) |
| Professor 10 | Inglês Espanhol | X | X | X |
| Professor 11 | Inglês | X | X | Português (2) |
| Professor 12 | Inglês Francês | X | Espanha | Português (9) |
| Professor 13 | Inglês | X | Inglaterra | Português (65) Inglês (20) Espanhol (1) |
| Professor 14 | Inglês Espanhol Francês | França | X | Português (23) Inglês (1) Espanhol (1) Francês (4) |
| Professor 15 | Inglês Espanhol Francês | França Espanha | EUA | Português (6) Inglês (18) Espanhol (10) Francês (10) |
| Professor 16 | Inglês Espanhol | X | X | Português (34) |
| Professor 17 | Inglês Espanhol | X | X | Português (12) |
| Professor 18 | Inglês Espanhol | X | X | Português (5) Inglês (2) |
| Professor 19 | Inglês Espanhol Francês | China | X | Português (23) |
| Professor 20 | Inglês Espanhol Italiano | Itália | X | Português (9) Italiano (1) |
| Professor 21 | Inglês Espanhol | X | X | Português (9) Inglês (1) |
| Professor 22 | Inglês Espanhol Francês Italiano Alemão | França EUA | França | Português (12) Espanhol (1) |
| Professor 23 | Inglês Espanhol | Inglaterra | X | Português (5) |

Fonte: autora

A fim de apresentar as informações de forma mais visual, seguem os gráficos com os dados percentuais referentes aos professores desse PPG na Figura 8:

Figura 8 – Dados percentuais dos professores do PPG em Política Social



Fonte: autora

Na Tabela 8 e Figura 8, observa-se que o inglês é autodeclarado por 23 professores (100%), o espanhol é autodeclarado por 20 professores (87%), o alemão é autodeclarado por 1 professor (4%), o italiano é autodeclarado por 4 professores (17%) e o francês é autodeclarado por 8 professores (35%). Nove professores (39%) possuem algum tipo de formação internacional e 7 professores (30%) já atuaram internacionalmente. Dos 396 artigos publicados pelos professores desse PPG, 315 foram em português (79,5%), 52 em inglês (13,1%), 14 em francês (3,5%), 14 em espanhol (3,5%) e 1 em italiano (0,3%).

Tabela 9 – Análise do CV Lattes dos professores do PPG em Engenharia Ambiental

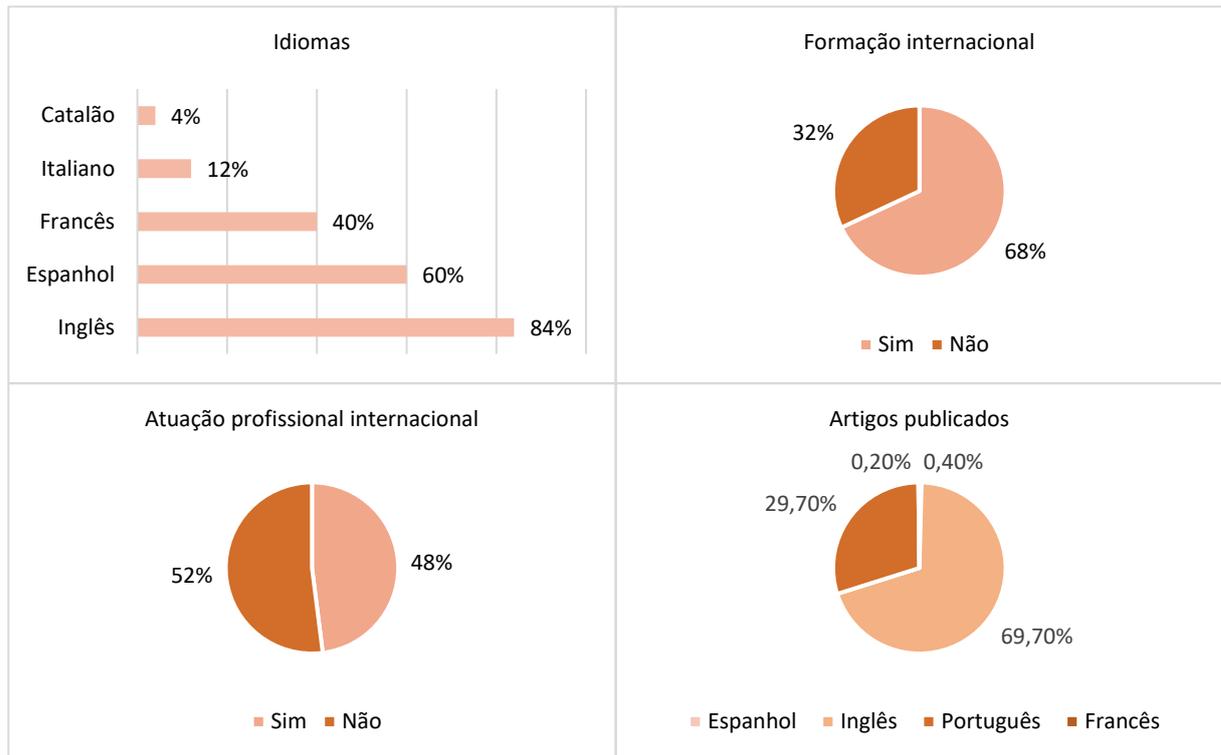
| Engenharia Ambiental | Idiomas | Formação internacional | Atuação profissional internacional | Artigos em Português e em L2 |
|----------------------|---|------------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| Professor 1 | X | X | X | Português (20) Inglês (12) |
| Professor 2 | Inglês Espanhol | EUA | X | Português (31) Inglês (17) |
| Professor 3 | Inglês Espanhol Francês Italiano | França | França | Português (1) Inglês (12) |
| Professor 4 | X | X | X | Português (2) |

| | | | | |
|--------------|--|--|------------------------------------|---|
| | | | | Inglês (10) |
| Professor 5 | Inglês Espanhol Francês | X | EUA | Português (6) Inglês (21) |
| Professor 6 | Inglês Espanhol | Inglaterra Grã-Bretanha | X | Português (11) Inglês (16) |
| Professor 7 | Inglês Francês | X | X | Português (10) Inglês (7) |
| Professor 8 | Inglês Francês | EUA Inglaterra | Inglaterra Grã-Bretanha | Inglês (22) |
| Professor 9 | Inglês | EUA | X | Português (3) Inglês (20) |
| Professor 10 | Inglês Francês | França EUA Holanda | França EUA | Português (38) Inglês (28) Francês (2) |
| Professor 11 | Inglês Espanhol Francês | França | França Austrália Inglaterra | Português (4) Inglês (80) |
| Professor 12 | Inglês Espanhol Catalão Francês Italiano | Espanha | X | Português (32) Inglês (37) |
| Professor 13 | X | X | X | Português (29) Inglês (22) |
| Professor 14 | Inglês Espanhol | Peru Portugal | X | Português (6) Inglês (13) Espanhol (1) |
| Professor 15 | Espanhol | X | X | Português (4) Inglês (19) |
| Professor 16 | Inglês Espanhol | EUA Canadá | EUA | Português (3) Inglês (3) |
| Professor 17 | Inglês | Grã-Bretanha | X | Português (4) Inglês (73) |
| Professor 18 | Inglês Francês | França Inglaterra Canadá | X | Português (3) Inglês (25) |
| Professor 19 | Inglês Espanhol | Espanha Inglaterra | Espanha | Português (10) Inglês (27) |
| Professor 20 | Inglês Espanhol Francês | França Alemanha | França | Português (20) Inglês (38) Espanhol (3) |
| Professor 21 | Inglês | X | EUA | Inglês (15) |
| Professor 22 | Inglês Espanhol | X | X | Português (25) Inglês (19) |
| Professor 23 | Inglês Espanhol | EUA | Espanha | Português (13) Inglês (49) |
| Professor 24 | Inglês Espanhol | EUA | EUA Alemanha | Português (7) Inglês (46) |
| Professor 25 | Inglês Espanhol Italiano Francês | Inglaterra França Itália Canadá | Espanha EUA Itália França | Português (12) Inglês (60) |

Fonte: autora

A fim de apresentar as informações de forma mais visual, seguem os gráficos com os dados percentuais referentes aos professores desse PPG na Figura 9:

Figura 9 – Dados percentuais dos professores do PPG em Engenharia Ambiental



Fonte: autora

Na Tabela 9 e Figura 9, observa-se que o inglês é autodeclarado por 21 professores (84%), o espanhol é autodeclarado por 15 professores (60%), o francês é autodeclarado por 10 professores (40%), o italiano é autodeclarado por 3 professores (12%) e o catalão é autodeclarado por 1 professor (4%). Dezesete professores (68%) possuem algum tipo de formação internacional e 12 professores (12%) já atuaram internacionalmente. Dos 991 artigos publicados pelos professores desse PPG, 294 foram em português (29,7%), 691 em inglês (69,7%), 4 em espanhol (0,4%) e 2 em francês (0,2%).

Tabela 10 – Análise do CV Lattes dos professores do PPG em Química

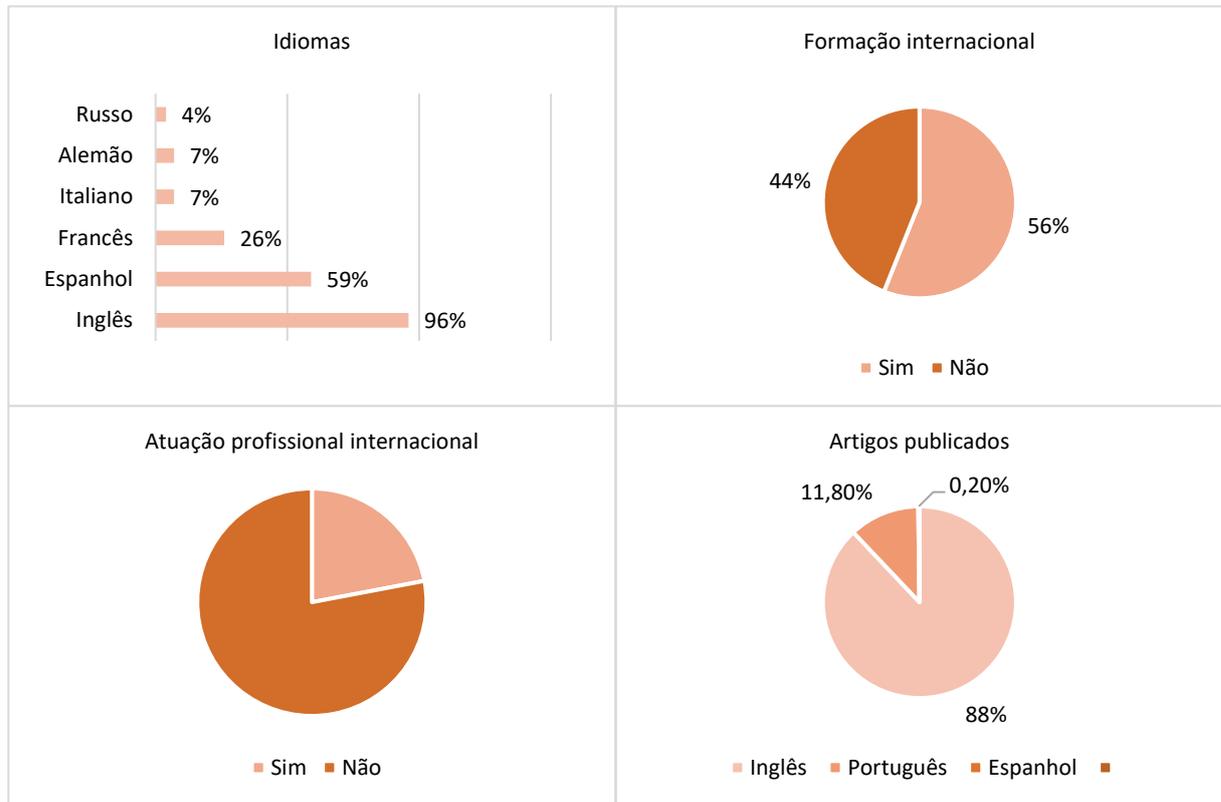
| Química | Idiomas | Formação internacional | Atuação profissional internacional | Artigos em Português e em LA |
|-------------|--------------------|---|------------------------------------|------------------------------|
| Professor 1 | Inglês Espanhol | X | X | Português (4) Inglês (64) |
| Professor 2 | Inglês Alemão | Áustria Alemanha EUA França Angola Emirados Árabes | Áustria Angola Alemanha | Português (8) Inglês (31) |
| Professor 3 | Inglês Espanhol | X | X | Português (7) Inglês (54) |
| Professor 4 | Inglês | Suíça | X | Português (5) |

| | | | | |
|--------------|--------------------------------|-------------------|---------------|--|
| | Espanhol | | | Inglês (38) |
| Professor 5 | Inglês Espanhol Francês | Canadá EUA | X | Português (15) Inglês (26) |
| Professor 6 | Inglês | X | X | Português (4) Inglês (26) |
| Professor 7 | Inglês Espanhol | X | X | Português (10) Inglês (151) Espanhol (1) |
| Professor 8 | X | X | X | Português (2) Inglês (36) Espanhol (1) |
| Professor 9 | Inglês Espanhol Francês | Inglaterra | Uruguai | Português (14) Inglês (121) |
| Professor 10 | Inglês Espanhol Francês | EUA Escócia | França EUA | Português (3) Inglês (47) |
| Professor 11 | Inglês Espanhol Russo | Rússia | X | Português (21) Inglês (52) Espanhol (1) |
| Professor 12 | Inglês | X | X | Inglês (43) |
| Professor 13 | Inglês Espanhol Francês | X | X | Português (6) Inglês (61) |
| Professor 14 | Inglês Espanhol Francês | EUA | X | Português (4) Inglês (71) Espanhol (1) |
| Professor 15 | Inglês Francês | Países Baixos | X | Inglês (3) |
| Professor 16 | Inglês | X | X | Português (21) Inglês (131) |
| Professor 17 | Inglês Espanhol | X | X | Português (25) Inglês (5) |
| Professor 18 | Inglês Espanhol Italiano | EUA | EUA | Inglês (20) |
| Professor 19 | Inglês | Irlanda | Irlanda | Português (4) Inglês (33) |
| Professor 20 | Inglês Espanhol | EUA Inglaterra | X | Português (6) Inglês (35) |
| Professor 21 | Inglês Alemão | Alemanha | X | Português (14) Inglês (122) |
| Professor 22 | Inglês Espanhol | EUA | X | Português (1) Inglês (55) |
| Professor 23 | Inglês Italiano | X | X | Português (3) Inglês (45) |
| Professor 24 | Inglês | Portugal Suíça | Portugal | Português (11) Inglês (40) |
| Professor 25 | Inglês Espanhol Francês | X | X | Português (20) Inglês (137) |
| Professor 26 | Inglês | X | X | Português (23) Inglês (242) |
| Professor 27 | Inglês Espanhol | Argentina | X | Português (3) Inglês (63) |

Fonte: autora

A fim de apresentar as informações de forma mais visual, seguem os gráficos com os dados percentuais referentes aos professores desse PPG na Figura 10:

Figura 10 – Dados percentuais dos professores do PPG em Química



Fonte: autora

Na Tabela 10 e Figura 10, observa-se que o inglês é autodeclarado por 26 professores (96%), o espanhol é autodeclarado por 16 professores (59%), o francês é autodeclarado por 7 professores (26%), o italiano é autodeclarado por 2 professores (7%), o alemão é autodeclarado por 2 professores (7%) e o russo é autodeclarado por 1 professor (4%). Quinze professores (56%) possuem algum tipo de formação internacional e 6 professores (22%) já atuaram internacionalmente. Dos 1.990 artigos publicados pelos professores desse PPG, 234 foram em português (11,8%), 1.752 em inglês (88%) e 4 em espanhol (0,2%).

Tabela 11 – Análise do CV Lattes dos professores do PPG em Saúde Coletiva

| Saúde Coletiva | Idiomas | Formação internacional | Atuação profissional internacional | Artigos em Português e em LA |
|----------------|--------------------|------------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| Professor 1 | Inglês Espanhol | EUA | X | Português (87) Inglês (20) |
| Professor 2 | Inglês | X | X | Português (15) |

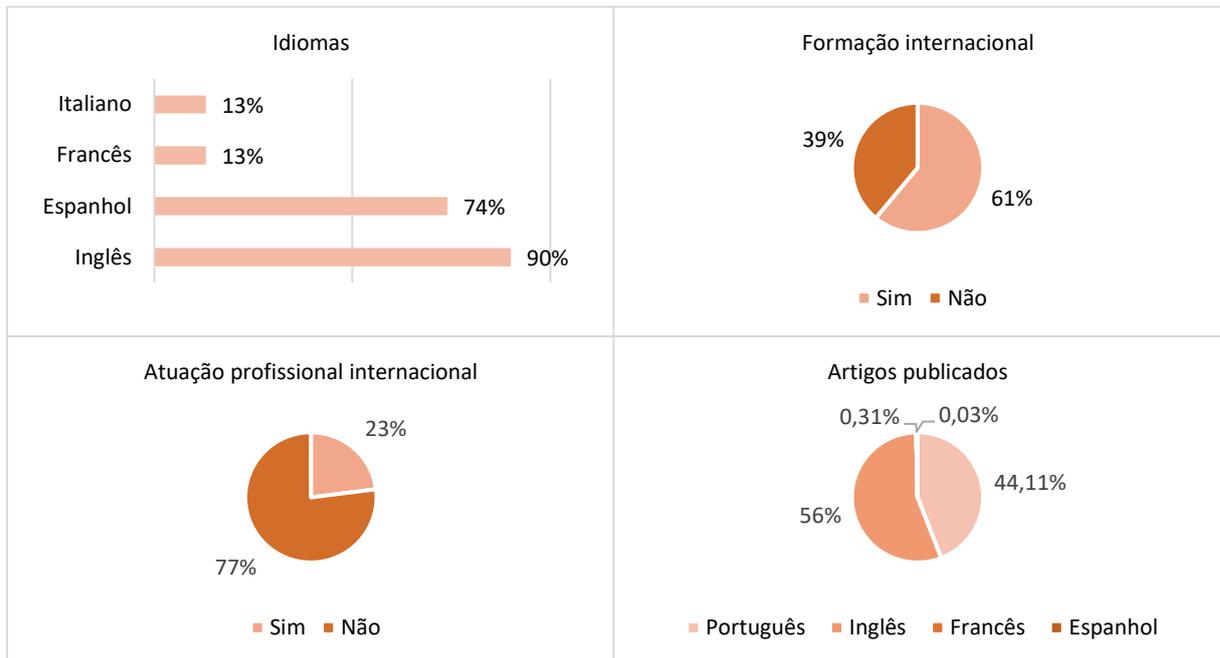
| | | | | |
|--------------|---|--|---------------------|---|
| | Espanhol | | | Inglês (2) |
| Professor 3 | Espanhol | Portugal | Portugal | Português (29) Inglês (2) Espanhol (1) Francês (1) |
| Professor 4 | Inglês | X | X | Português (16) Inglês (4) |
| Professor 5 | Inglês Espanhol Francês | EUA França Suíça | X | Português (56) Inglês (129) |
| Professor 6 | Inglês Espanhol | Austrália EUA | X | Português (87) Inglês (44) |
| Professor 7 | Inglês Espanhol | X | X | Português (42) Inglês (4) |
| Professor 8 | Inglês | X | X | Português (76) Inglês (48) |
| Professor 9 | Inglês | X | X | Português (128) Inglês (95) Espanhol (1) |
| Professor 10 | Inglês Espanhol | Espanha EUA | X | Português (56) Inglês (14) |
| Professor 11 | Inglês Espanhol | EUA | EUA | Português (113) Inglês (127) Espanhol (2) |
| Professor 12 | Inglês | Canadá | X | Português (36) Inglês (10) |
| Professor 13 | Inglês | X | X | Português (96) Inglês (49) |
| Professor 14 | X | Inglaterra | X | Português (42) Inglês (3) |
| Professor 15 | Inglês Espanhol | X | X | Português (17) Inglês (7) |
| Professor 16 | Inglês Espanhol Francês Italiano | EUA Inglaterra | X | Português (36) Inglês (331) |
| Professor 17 | Inglês Espanhol Italiano | X | X | Português (45) Inglês (63) Espanhol (1) |
| Professor 18 | Inglês Espanhol | EUA Canadá Espanha Inglaterra Portugal | X | Português (26) Inglês (90) |
| Professor 19 | Inglês Espanhol Francês | EUA | EUA Irlanda | Português (97) Inglês (564) Espanhol (2) |
| Professor 20 | Espanhol Francês | X | X | Português (22) Inglês (3) |
| Professor 21 | Inglês Espanhol | EUA | X | Português (44) Inglês (20) |
| Professor 22 | Inglês Espanhol | EUA Inglaterra | Inglaterra | Português (12) Inglês (168) |
| Professor 23 | Inglês Espanhol | Espanha | Espanha Alemanha | Português (44) Inglês (151) Espanhol (3) |
| Professor 24 | Inglês Espanhol Italiano | X | X | Português (65) Inglês (21) |

| | | | | |
|--------------|--------------------------------|-------------------------------|----------------|--|
| Professor 25 | Inglês Espanhol | EUA Chile | X | Português (156) Inglês (25) |
| Professor 26 | Inglês Espanhol Italiano | EUA Espanha Alemanha | EUA | Português (55) Inglês (14) |
| Professor 27 | Inglês Espanhol | Canadá EUA | X | Português (72) Inglês (11) |
| Professor 28 | Inglês Espanhol | X | X | Português (41) Inglês (14) |
| Professor 29 | Inglês | EUA | X | Português (50) Inglês (34) |
| Professor 30 | Inglês Espanhol | X | X | Português (39) Inglês (4) Espanhol (2) |
| Professor 31 | Inglês | Japão Noruega Dinamarca | EUA Noruega | Português (12) Inglês (85) |

Fonte: autora

A fim de apresentar as informações de forma mais visual, seguem os gráficos com os dados percentuais referentes aos professores desse PPG na Figura 11:

Figura 11 – Dados percentuais dos professores do PPG em Saúde Coletiva



Fonte: autora

Na Tabela 11 e Figura 11, observa-se que o inglês é autodeclarado por 28 professores (90%), o espanhol é autodeclarado por 23 professores (74%), o francês é autodeclarado por 4 professores (13%) e o italiano é autodeclarado por 4 professores (13%). Dezenove professores (61%) possuem algum tipo de formação

internacional e 7 professores (23%) já atuaram internacionalmente. Dos 3.881 artigos publicados pelos professores desse PPG, 1.712 foram em português (44,11%), 2.156 em inglês (55,55%), 12 em espanhol (0,31%) e 1 em francês (0,03%).

Tabela 12 – Análise do CV Lattes dos professores do PPG em Engenharia Elétrica

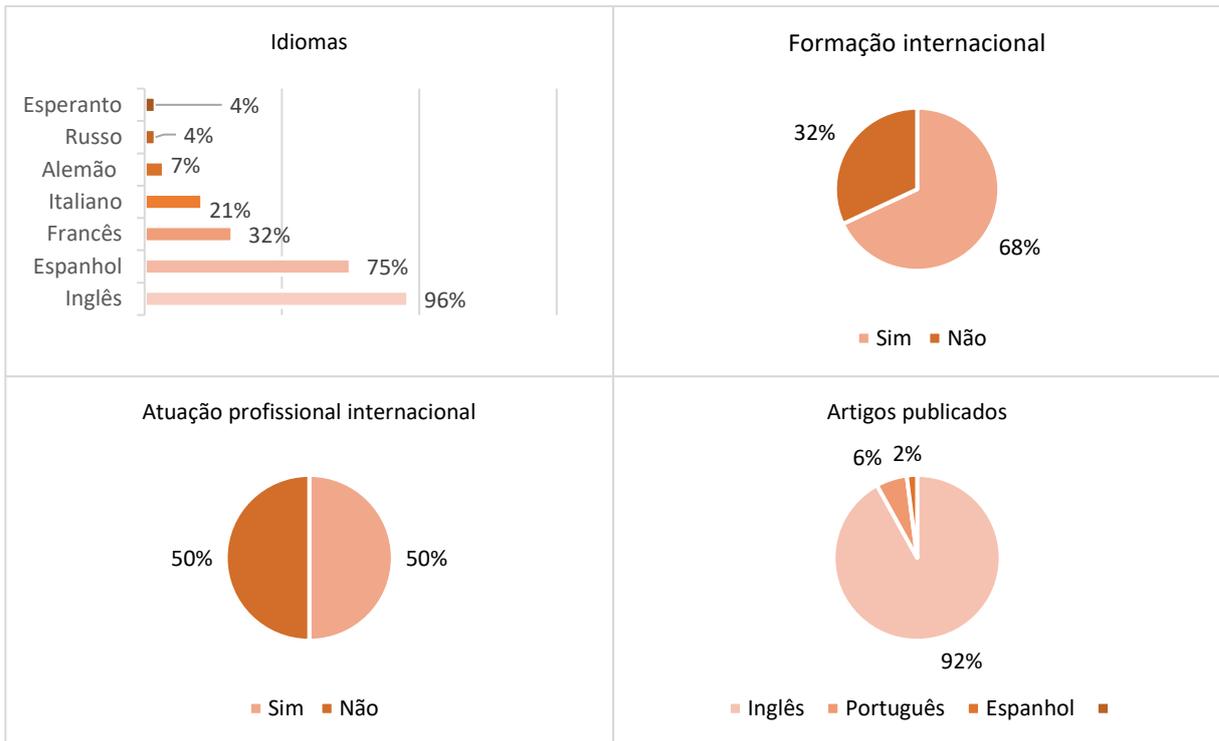
| Engenharia Elétrica | Idiomas | Formação internacional | Atuação profissional internacional | Artigos em Português e em LA |
|----------------------------|---|-------------------------------|---|---|
| Professor 1 | Inglês Espanhol | República Tcheca Argentina | X | Inglês (34) |
| Professor 2 | Inglês Espanhol Alemão | Espanha Suíça Itália | Espanha Argentina Colômbia EUA | Português (3) Inglês (190) Espanhol (5) |
| Professor 3 | Inglês Espanhol | EUA | X | Inglês (149) |
| Professor 4 | Inglês Espanhol | Espanha Colômbia | Colômbia | Português (1) Inglês (9) Espanhol (4) |
| Professor 5 | Inglês Espanhol | Colômbia | Colômbia | Inglês (59) Espanhol (1) |
| Professor 6 | Inglês Espanhol Francês Italiano Alemão Russo Esperanto | Inglaterra | Inglaterra | Inglês (33) |
| Professor 7 | Inglês Francês Italiano | Canadá | X | Português (3) Inglês (14) Espanhol (1) |
| Professor 8 | Inglês Espanhol | Argentina EUA | Argentina | Inglês (7) |
| Professor 9 | Inglês Espanhol Italiano | Espanha Inglaterra | X | Português (13) Inglês (35) Espanhol (1) |
| Professor 10 | Inglês Espanhol | Espanha | Espanha | Português (1) Inglês (38) |
| Professor 11 | Inglês Espanhol | X | X | Português (4) Inglês (71) |
| Professor 12 | Inglês Espanhol | X | X | Inglês (9) |
| Professor 13 | Inglês Francês | Cabo Verde Alemanha | X | Inglês (43) |
| Professor 14 | Inglês Espanhol Francês | X | X | Português (1) Inglês (17) |
| Professor 15 | Inglês Espanhol Francês | X | Portugal | Português (14) Inglês (26) |
| Professor 16 | Inglês | X | X | Português (13) Inglês (40) |
| Professor 17 | Inglês Espanhol Italiano | Grã-Bretanha Portugal | Grã-Bretanha Inglaterra | Português (3) Inglês (81) |

| | | | | |
|--------------|---|--------------------------------------|---|---|
| Professor 18 | Inglês Francês | Canadá Inglaterra | Canadá | Inglês (16) |
| Professor 19 | Inglês Espanhol Francês Italiano | Canadá | Canadá | Inglês (114) |
| Professor 20 | Inglês Espanhol Italiano | X | X | Português (3) Inglês (67) Espanhol (2) |
| Professor 21 | Inglês | Inglaterra EUA | Inglaterra EUA | Português (2) Inglês (52) |
| Professor 22 | X | X | X | Português (1) Inglês (14) |
| Professor 23 | Inglês | X | X | Português (3) Inglês (31) |
| Professor 24 | Inglês Espanhol Francês | França Portugal | França Portugal | Inglês (3) |
| Professor 25 | Inglês Espanhol | Inglaterra | Inglaterra | Português (1) Inglês (15) |
| Professor 26 | Inglês Espanhol | Espanha Suécia | X | Inglês (10) |
| Professor 27 | Inglês Espanhol | Espanha Austrália Japão EUA | Argentina Austrália Espanha Canadá | Português (13) Inglês (111) Espanhol (10) |
| Professor 28 | Inglês Espanhol Francês | X | X | Português (2) Inglês (14) |

Fonte: autora

A fim de apresentar as informações de forma mais visual, seguem os gráficos com os dados percentuais referentes aos professores desse PPG na Figura 12:

Figura 12 – Dados percentuais dos professores do PPG em Engenharia Elétrica



Fonte: autora

Na Tabela 12 e Figura 12, observa-se que o inglês é autodeclarado por 27 professores (96%), o espanhol é autodeclarado por 21 professores (75%), o francês é autodeclarado por 9 professores (32%), o italiano é autodeclarado por 6 professores (21%), o alemão é autodeclarado por 2 professores (7%), o russo é autodeclarado por 1 professor (4%) e o esperanto é autodeclarado por 1 professor (4%). Dezenove professores (68%) possuem algum tipo de formação internacional e 14 professores (50%) já atuaram internacionalmente. Dos 1.407 artigos publicados pelos professores desse PPG, 81 foram em português (6%), 1.302 em inglês (93%) e 24 em espanhol (2%).

Tabela 13 – Análise do CV Lattes dos professores do PPG em Educação

| Educação | Idiomas | Formação internacional | Atuação profissional internacional | Artigos em Português e em LA |
|-------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| Professor 1 | Inglês Espanhol | X | X | Português (41) |
| Professor 2 | X | X | X | Português (36) |
| Professor 3 | Inglês Italiano Francês | X | X | Português (15) Inglês (1) |
| Professor 4 | Inglês Espanhol | X | X | Português (33) |
| Professor 5 | Inglês | EUA | X | Português (41) |

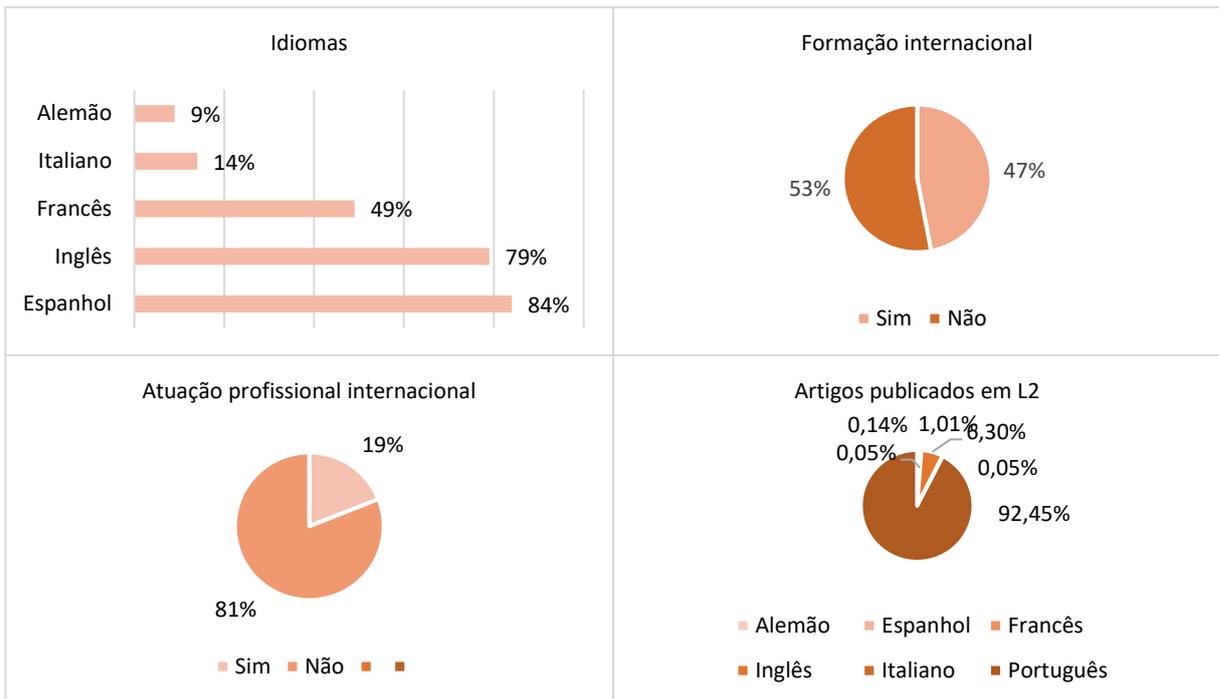
| | | | | |
|--------------|---|---------------------------------------|------------------------|--|
| | Espanhol | | | Inglês (1) |
| Professor 6 | Inglês Espanhol Francês | X | X | Português (34) Inglês (1) |
| Professor 7 | X | X | X | Português (11) Inglês (1) |
| Professor 8 | Inglês Espanhol Francês | X | X | Português (30) |
| Professor 9 | Inglês Espanhol | EUA | X | Português (50) Inglês (3) Italiano (1) |
| Professor 10 | Inglês Espanhol | X | X | Português (37) |
| Professor 11 | Inglês Espanhol Francês | X | X | Português (29) |
| Professor 12 | Espanhol Francês | Portugal | X | Português (49) Espanhol (3) |
| Professor 13 | Inglês Espanhol Francês | França | Argentina França | Português (47) Inglês (1) Espanhol (1) |
| Professor 14 | Inglês Espanhol Francês Alemão | Alemanha | Alemanha Itália | Português (29) Inglês (2) Espanhol (1) Alemão (2) |
| Professor 15 | Inglês Espanhol | X | X | Português (47) |
| Professor 16 | Inglês Espanhol Alemão | Alemanha | Alemanha | Português (24) Alemão (1) |
| Professor 17 | Inglês Espanhol Francês | Espanha | X | Português (38) |
| Professor 18 | Inglês Espanhol Francês | X | Espanha | Português (110) Inglês (5) Espanhol (2) |
| Professor 19 | Inglês Espanhol Francês | Portugal | X | Português (99) Inglês (4) |
| Professor 20 | Inglês Espanhol Francês Italiano | EUA Espanha Suíça Inglaterra | Inglaterra França | Português (48) Inglês (72) Espanhol (3) |
| Professor 21 | Inglês | X | X | Português (45) |
| Professor 22 | Espanhol Francês | X | X | Português (58) Inglês (2) |
| Professor 23 | Inglês Espanhol Francês | X | X | Português (56) |
| Professor 24 | Inglês Espanhol Francês | França | X | Português (145) Inglês (4) Espanhol (1) Francês (1) |
| Professor 25 | Inglês Espanhol | Portugal Itália México | Portugal Inglaterra | Português (52) |
| Professor 26 | Inglês Espanhol | Canadá | X | Português (33) |

| | | | | |
|--------------|---|-----------------------------------|------------------|---|
| Professor 27 | X | Portugal | X | Português (20) |
| Professor 28 | Inglês Espanhol Francês | X | X | Português (33) |
| Professor 29 | Inglês Espanhol Francês Italiano | EUA | X | Português (13) |
| Professor 30 | Inglês Espanhol | Portugal | X | Português (42) Espanhol (1) |
| Professor 31 | Inglês Espanhol Alemão | Inglaterra Alemanha Irlanda | X | Português (36) |
| Professor 32 | Inglês Espanhol Italiano | Itália | Itália | Português (15) |
| Professor 33 | Inglês Espanhol Francês Italiano | X | X | Português (69) |
| Professor 34 | X | Canadá EUA Portugal | X | Português (20) Inglês (3) |
| Professor 35 | Inglês Espanhol | EUA Espanha | X | Português (65) Inglês (6) |
| Professor 36 | Inglês Espanhol Francês | X | X | Português (41) Inglês (2) |
| Professor 37 | X | X | X | Português (45) Inglês (2) |
| Professor 38 | Inglês Espanhol Francês | X | X | Português (29) |
| Professor 39 | Inglês Espanhol | X | X | Português (33) Inglês (3) |
| Professor 40 | Espanhol | X | X | Português (79) Inglês (2) |
| Professor 41 | Espanhol Italiano | X | X | Português (56) |
| Professor 42 | Inglês Espanhol Francês Alemão | EUA | X | Português (28) |
| Professor 43 | Inglês Espanhol Francês | X | Chile Uruguai | Português (148) Inglês (22) Espanhol (10) |

Fonte: autora

A fim de apresentar as informações de forma mais visual, seguem os gráficos com os dados percentuais referentes aos professores desse PPG na Figura 13:

Figura 13 – Dados percentuais dos professores do PPG em Educação



Fonte: autora

Na Tabela 13 e Figura 13, observa-se que o inglês é autodeclarado por 34 professores (79%), o espanhol é autodeclarado por 36 professores (84%), o francês é autodeclarado por 20 professores (49%), o italiano é autodeclarado por 6 professores (14%) e o alemão é autodeclarado por 4 professores (9%). Vinte professores (47%) possuem algum tipo de formação internacional e 8 professores (19%) já atuaram internacionalmente. Dos 2.173 artigos publicados pelos professores desse PPG, 2.009 foram em português (92,45%), 137 em inglês (6,3%), 21 em espanhol (1,01%), 1 em francês (0,05%), 1 em italiano (0,05%) e 3 em alemão (0,14%).

Também encontramos três mapas apontando países, estados do Brasil e municípios do Espírito Santo onde esse PPG teve algum tipo de parceria, como professores e alunos que visitaram/lecionamos/estudaram nesses lugares e professores e alunos de outros lugares que visitaram/lecionamos/estudaram no PPG.

Figura 14 – Mapa exposto no auditório



Fonte: autora

Na Figura 14, pode-se observar que há marcação no mapa que indica os países, como EUA, Canadá, Argentina, Austrália, Portugal, Moçambique e Angola. Já os mapas que indicam estados do Brasil e municípios do ES ainda não estavam atualizados.

A fim de identificar mais vínculos internacionais, acessei o perfil do PPG no Instagram²² e identifiquei postagens mencionando Espanha, Chile, Itália, China,

²² www.instagram.com/ppgeufes

Uruguai, Alemanha, Austrália, França, EUA, Canadá, Inglaterra, Canadá, México, Índia, Alemanha, Austrália, Honduras, Moçambique, Chile, Espanha, Portugal, Inglaterra, Argentina, Itália, Uruguai, Peru, Moçambique, Equador, Colômbia, Honduras, Cuba, Itália, México, Portugal, França, Alemanha, Espanha, Chile, EUA, Reino Unido, Colômbia, Suíça, Argentina, Espanha, Portugal, Reino Unido, África do Sul, China, EUA, Chile, Cuba e França.

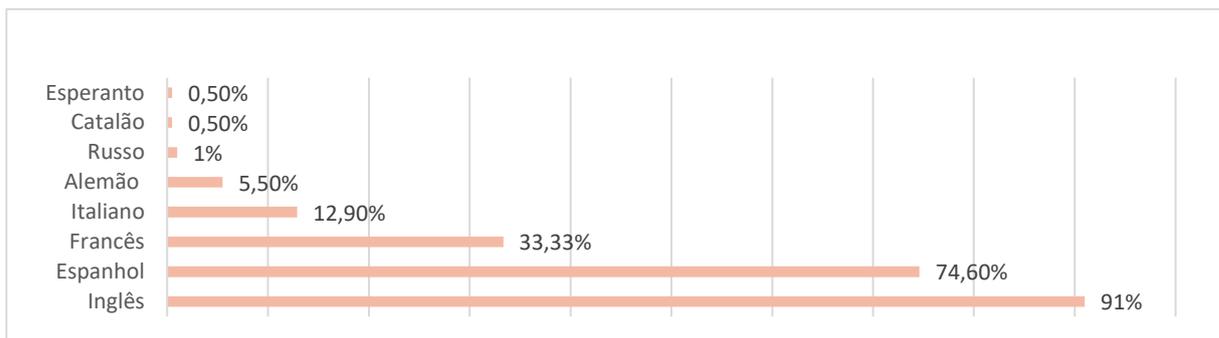
Ainda no perfil deste PPG no Instagram, encontram-se outras evidências de internacionalização em suas postagens entre março de 2021 (primeira postagem) e novembro de 2024 (última postagem), a saber: “Chamada pública para doutorado sanduíche no exterior Capes nº 26/2024”, “Experiências internacionais no processo de pesquisa de estudantes do PPGE” (palestra da Quarta na Pós), “Políticas de educação superior e estudantes indígenas: estudo comparativo entre Brasil e Honduras” (defesa de dissertação de mestrado), “Estado do conhecimento sobre línguas Bantu e educação bilíngue em Moçambique, 2017-2022” (defesa de dissertação de mestrado), “Seminário C: Vigotski e a educação, ministrado pelo professor Bernard Schneuwly da Universidade de Genebra” (disciplina optativa), “Transforming education in order to overcome economic and ecological crises: a Chinese perspective – Southwest University/Lingnan University/Ufes” (palestra), “Doutorado sanduíche em Penn State University: relato de experiência” (palestra da Quarta na Pós), “Os modos como as ações são empreendidas na pesquisa-ação: um estudo comparado Brasil e Portugal” (defesa de dissertação de mestrado), “Introdução ao planejamento e à gestão de projetos no campo do trabalho social/comunitário na Finlândia” (palestra), “As contribuições da pesquisa-ação para a formação de professores(as), ministrada pelo Prof. Dr. Michel Thiollent” (palestra), “Seminário A: Questões atuais em metodologia de pesquisa: diálogos com Michel Thiollent” (disciplina optativa), “Chamada pública para doutorado sanduíche no exterior Capes nº 06/2024”, “Doutorado em cotutela na Inglaterra: relato de experiências” (palestra da Quarta na Pós), “Prática profissional de um formador de professores e professoras de matemática na Universidade Rovuma-Moçambique: um estudo (auto)biográfico” (defesa de dissertação de mestrado), “Agenciamentos de cultura pop e currículo – Columbia University” (palestra), “Formação de professores na França – Université Paris Est Créteil e Université de Bordeaux” (Seminário), “Education for all: is this possible? – Staffordshire University e Robert Gordon University” (disciplina optativa),

“45 anos PPGE: o impacto do PPGE/CE/Ufes no cenário nacional e internacional” (sessão solene), “Ciclo de diálogos internacionais: filosofias africanas” (com alunos de Cabo verde e Moçambique), “Docentes aprovados no edital Fapes 28/2022 – Universal” (dentre os projetos estão “internacionalização e inovação na educação superior: línguas, tecnologias e mobilidade” e “trajetória de estudantes com deficiência matriculados no ensino superior: um estudo comparado em realidades universitárias brasileiras e mexicanas”), “Chamada pública para doutorado sanduíche no exterior: PPGE/Capes PrInt n°41/2017”, “A história da luta dos trabalhadores na Argentina: um aprendizado na periferia do capitalismo” (palestra), “Nota 6 do PPGE/Ufes na avaliação da Capes”, “Educación y pesquisa en el contexto colombiano – Universidad Santo Tomás, Colômbia” (palestra da Quarta na Pós), “Políticas de alfabetização de surdos adotadas no Brasil (2003 a 2016) e em países da América Latina: diálogos com as orientações da Unesco” (defesa de dissertação de mestrado), “Estereótipos de genero y raza em las imagines de los libros de textos – Universidad de Valencia” (palestra), “Ensino superior na Espanha e Reino Unido – Universidade Robert Gordon e Universidade de Barcelona” (palestra), “Policy studies and politics of education – UCL Institute of Education e Université caholique de Louvain” (seminário), “Educar para a vida e não para a escola!: a educação desejada nos congressos internacionais de surdos entre 1889 e 1900” (defesa de tese de doutorado), “Temas actuales de política educativa em perspectiva comparada e internacional – Universitat Autònoma de Barcelona” (disciplina optativa), “Política de internacionalização PPGE/Ufes – Universidade Autônoma de Barcelona” (palestra), “Chamada pública para doutorado sanduíche no exterior PPGE/Capes PrInt”, “O PPGE subiu para o conceito 6 na avaliação quadrienal da Capes, o que significa que é considerado de excelência em níveis nacional e internacional”, “Pegadas na areia: as condições de oferta escolar para estudantes com deficiência, na perspectiva de pais/familiares brasileiros e mexicanos” (defesa de dissertação de mestrado), “Ciclo de palestras – Humak University of Applied Sciences/Finlândia e Robert Gordon University/Reino Unido”, “Ciclo de diálogos internacionais: filosofias africanas” (com alunos de Moçambique e Angola), “Missão acadêmica na Alemanha: aprendizados, parcerias e visibilidade” (palestra da Quarta na Pós), “Experiência doutoral na Austrália: impactos na pesquisa, na tese e na docência” (palestra da Quarta na Pós), “Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de educação especial:

estudo comparado Brasil e Portugal” (palestra da Quarta na Pós), “Semana acadêmica (dentre as palestras, ‘Las violências em los entornos escolares e ‘violencia entre pares (bullying) em México – Universidad de Guadalajara’, ‘Adressing the challenge of coloniality in the premises of modernity and cosmopolitanism to higher education – Pennsylvania State University’, ‘Ações afirmativas na pós-graduação: diálogos com o México – Universidad Nacional Autónoma de México’ e ‘Ciclo de diálogos internacionais: filosofias africanas’ (com alunos de Moçambique))”, “Visita técnico-científica: um relato de experiência na Itália” (palestra da Quarta na Pós), “Docentes e discentes contemplados no edital Fapes 06/2022 (dentre os projetos, ‘o papel da mobilidade na (des)construção da internacionalização: diálogos e perspectivas’, ‘Visita técnica a Universidade de Valência: internacionalização, inovação e integração digital (3D)’, ‘Política de avaliação educacional: comparação transcultural entre países Sul-Americanos no PISA’ e ‘política orçamentária e trabalho docente na educação especial em realidades brasileiras e mexicanas’)”, “Gestão escolar e educação especial: políticas e práticas nos EUA e Brasil” (defesa da tese de doutorado), “The challenges of undertaking research in a different geographical zone and cultural setting” (palestra), “Intercâmbio e oportunidades de estágio no exterior: relatos de experiência no Chile” (palestra da Quarta na Pós), “A processualidade da aprendizagem e do ensino na educação superior: um estudo comparado internacional no campo da educação especial” (defesa da tese do doutorado), “O financiamento da educação em contextos federativos do Brasil, da Argentina e do México: relações intergovernamentais para a garantia da etapa obrigatória de escolarização” (defesa da dissertação de mestrado), “Processos de formalização-informalização na formação de TILS brasileiros e mexicanos: uma abordagem sociológica figuracional” (defesa da tese de doutorado), “Materiais educativos autorais em contexto do povo tradicional pomerano em Santa Maria de Jetibá – ES, Brasil” (defesa da dissertação de mestrado), “Internacionalização em Casa e formação de professores de inglês: affordances da COIL” (defesa da dissertação de mestrado), “Povo tradicional pomerano: culturas, memórias e educação” (defesa da tese de doutorado), “Internacionalização na pós-graduação: compartilhando experiências do doutorado sanduíche no Canadá, EUA, Inglaterra e México” (palestra da Quarta na Pós) e “O impacto de Paulo Freire na educação chilena – Universidad de la Serena, Universidad de Stanford e Universidad de Lovaina).

Depois de apresentar os dados de todos os professores por curso, abaixo seguem os dados gerais representados na Figura 15 (Porcentagem geral dos idiomas), Figura 16 (Porcentagem geral da formação internacional), Figura 17 (Dados gerais dos países e formação internacional), Figura 18 (Porcentagem geral da atuação profissional internacional), Figura 19 (Dados gerais dos países e atuação profissional internacional) e Figura 20 (Porcentagem geral dos artigos publicados):

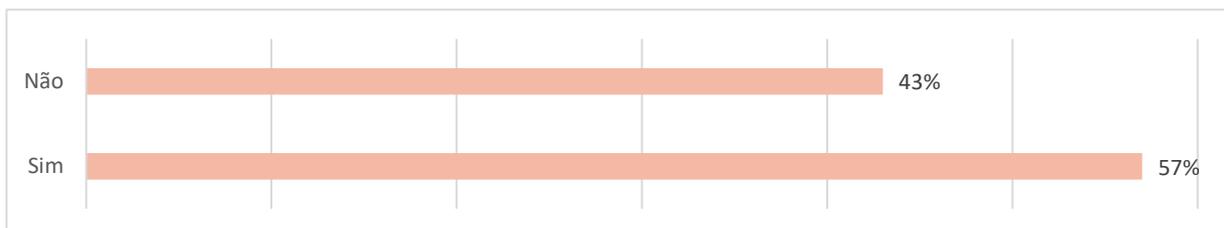
Figura 15 – Porcentagem geral dos idiomas



Fonte: autora

Dos 201 professores analisados, 183 declararam proficiência em inglês (91%), 150 em espanhol (74,6%), 67 em francês (33,3%), 26 em italiano (12,9%), 11 em alemão (5,5%), 2 em russo (1%), 1 em catalão (0,5%) e 1 em esperanto (0,5%).

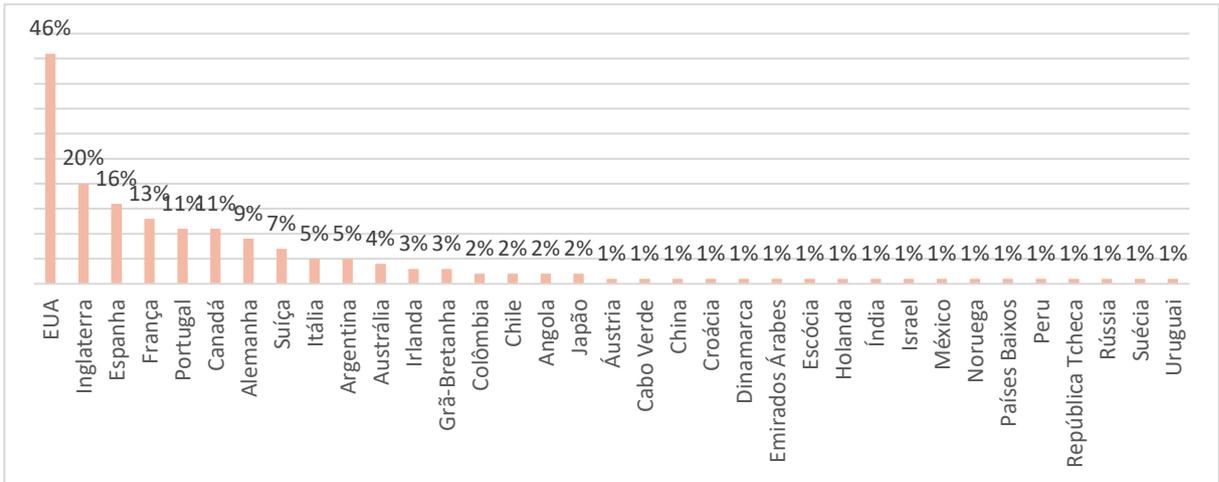
Figura 16 – Porcentagem geral da formação internacional



Fonte: autora

Dos 201 professores analisados, 114 declararam formação internacional (57%) e 87 não declararam formação internacional (43%).

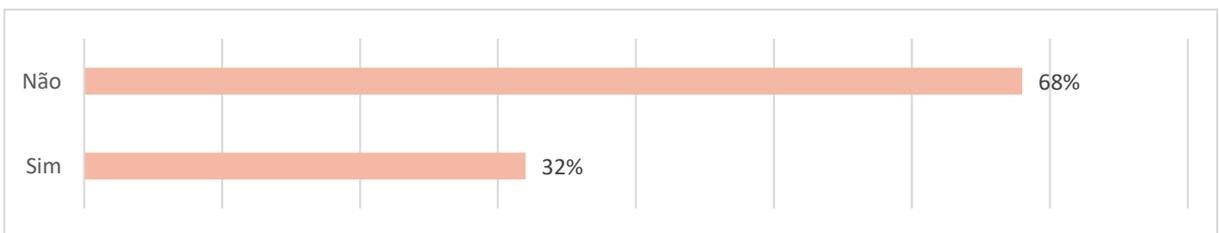
Figura 17 – Dados gerais dos países e formação internacional



Fonte: autora

Dentre os 36 países cujos professores declararam ter tido formação internacional, EUA foi mencionado 53 vezes (46%), Inglaterra 23 vezes (20%), Espanha 18 vezes (16%), França 15 vezes (13%), Portugal 13 vezes (11%), Canadá 12 vezes (11%), Alemanha 10 vezes (9%), Suíça 8 vezes (7%), Itália 6 vezes (5%), Argentina 6 vezes (5%), Austrália 4 vezes (4%), Irlanda 3 vezes (3%), Grã-Bretanha 3 vezes (3%), Colômbia 2 vezes (2%), Chile 2 vezes (2%), Angola 2 vezes (2%), Japão 2 vezes (2%), Áustria 1 vez (1%), Cabo Verde 1 vez (1%), China 1 vez (1%), Croácia 1 vez (1%), Dinamarca 1 vez (1%), Emirados Árabes 1 vez (1%), Escócia 1 vez (1%), Holanda 1 vez (1%), Índia 1 vez (1%), Israel 1 vez (1%), México 1 vez (1%), Noruega 1 vez (1%), Países Baixos 1 vez (1%), Peru 1 vez (1%), República Tcheca 1 vez (1%), Rússia 1 vez (1%), Suécia 1 vez (1%), Uruguai 1 vez (1%).

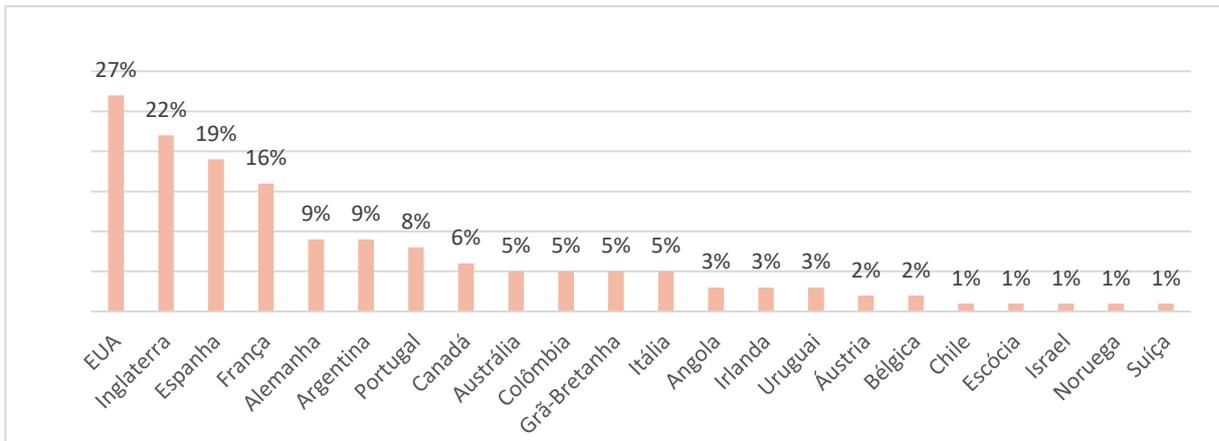
Figura 18 – Porcentagem geral da atuação profissional internacional



Fonte: autora

Dos 201 professores analisados, 64 declararam atuação profissional internacional (32%) e 137 não declararam atuação profissional internacional (68%).

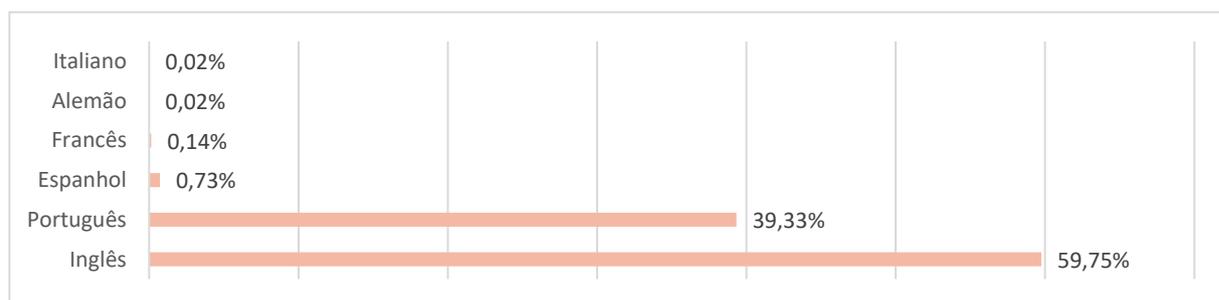
Figura 19 – Dados gerais dos países e atuação profissional internacional



Fonte: autora

Dentre os países cujos professores declararam ter tido atuação profissional internacional, EUA foi mencionado 17 vezes (27%), Inglaterra 14 vezes (22%), Espanha 12 vezes (19%), França 10 vezes (16%), Alemanha 6 vezes (9%), Argentina 6 vezes (9%), Portugal 5 vezes (8%), Canadá 4 vezes (6%), Austrália 3 vezes (5%), Colômbia 3 vezes (5%), Grã-Bretanha 3 vezes (5%), Itália 3 vezes (5%), Angola 2 vezes (3%), Irlanda 2 vezes (3%), Uruguai 2 vezes (3%), Áustria 1 vez (2%), Bélgica 1 vez (2%), Chile 1 vez (2%), Escócia 1 vez (2%), Israel 1 vez (2%), Noruega 1 vez (2%) e Suíça 1 vez (2%).

Figura 20 – Porcentagem geral dos artigos publicados



Fonte: autora

Dos 12.481 artigos publicados, 7.458 foram em inglês (59,75%), 4.909 em português (39,33%), 91 em espanhol (0,73%), 18 em francês (0,14%), 3 em alemão (0,02%) e 2 em italiano (0,02%).

5.2 Documentos institucionais

5.2.1 Portaria normativa nº 26, de junho de 2022

A portaria 26/2022²³ descreve as atividades desenvolvidas no âmbito internacional da Ufes, tais como visitas técnicas, eventos científicos, cursos, estágios de pós-doutorado, doutorado sanduíche e as ações necessárias para o retorno da apropriação do conhecimento adquirido para a comunidade acadêmica. Para cumprir o retorno da apropriação do conhecimento adquirido internacionalmente, o docente e o discente precisam cumprir com pelo menos duas atividades dentre as descritas no documento, quais sejam: palestras, cursos/seminários e publicação de artigos científicos em coautoria com parceiros internacionais.

Além disso, estabelece que a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) deverá organizar um banco de dados para agregar e combinar os indicadores de internacionalização da Ufes. No caso de docente ou o discente vinculado a um Programa de Pós-Graduação nível 5 ou superior na última avaliação da CAPES, pelo menos um curso/seminário deve ser conduzido na língua do país visitado ou em inglês.

5.2.2 Resolução 028/2018/Cepe/Ufes - Política Linguística para Internacionalização

A Resolução 028/2018/Cepe/Ufes²⁴ institui a política linguística para internacionalização da universidade, visando valorizar o conhecimento e o uso das línguas estrangeiras, promovendo a formação inicial e/ou continuada em línguas estrangeiras para toda a comunidade universitária, incluindo discentes, servidores técnico-administrativos e docentes. O documento também foca na compreensão e a cooperação entre culturas diversas, além de propor ações que promovam as condições adequadas para o uso de línguas estrangeiras em seu processo de internacionalização.

A Comissão Permanente de Política Linguística para Internacionalização da Ufes é responsável por apresentar as propostas necessárias para o aprimoramento da resolução. A Comissão também é responsável por propor a regulamentação, a assessoria e a execução da Política Linguística Institucional para Internacionalização, estabelecendo os princípios norteadores do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão das questões que envolvem o uso de línguas estrangeiras e do português

²³ https://prppg.ufes.br/sites/prppg.ufes.br/files/field/anexo/portaria_n_26-2022_-_ufes.pdf

²⁴ https://internacional.ufes.br/sites/internacional.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_28-2018_pl_internacionalizacao.pdf

como língua estrangeira na comunidade acadêmica. O secretário de Relações Internacionais, o coordenador de línguas da SRI, um representante do Departamento de Línguas e Letras, um representante do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e o coordenador geral do Núcleo de Línguas compõem a Comissão Permanente de Política Linguística da Ufes.

5.2.3 Resolução 015/2018/Cepe/Ufes - Política Institucional de Internacionalização

A resolução 15/2018/Cepe/Ufes²⁵ tem como objetivo orientar e institucionalizar as atividades referentes à internacionalização da educação superior, compreendendo não apenas ações de mobilidade, mas também o fomento e o acompanhamento de acordos de cooperação, o desenvolvimento de proficiência em línguas estrangeiras e a inclusão de aspectos interculturais e internacionais no ensino, pesquisa e extensão da Ufes. As diretrizes básicas da política incluem a integração com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a promoção da internacionalização do currículo, a preparação do docente/discente tanto para o período no exterior quanto para seu retorno, a proficiência em línguas dos discentes, docentes e corpo técnico da IES, a priorização de parceiros estrangeiros, o aproveitamento de créditos e das atividades acadêmicas e científicas praticadas por docentes e discentes no exterior, o acolhimento e acompanhamento de docentes, pesquisadores e discentes estrangeiros, a apropriação pela Instituição do conhecimento e da experiência adquiridos no exterior pelos beneficiários das ações do Plano de Internacionalização, e o acompanhamento e avaliação interna das metas e da execução.

Com a política de internacionalização, a Ufes busca se inserir no contexto internacional, tornar-se um destino atrativo para estudantes e pesquisadores estrangeiros, diversificar seus parceiros e promover parcerias com empresas nacionais e internacionais. A política também visa preparar os estudantes e docentes para atuarem em um mundo globalizado, com habilidades interculturais e proficiência em línguas estrangeiras, além de promover a internacionalização do currículo e a troca de conhecimentos e experiências com instituições estrangeiras. A IES acredita que a internacionalização é fundamental para a excelência acadêmica e científica, e

²⁵ https://internacional.ufes.br/sites/internacional.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_15.2018_-_sri_-_politica_institucional_de_internacionalizacao_1.pdf

que a política de internacionalização contribuirá para o desenvolvimento da universidade e do país.

5.2.4 Plano de Internacionalização da Ufes

No Plano de Internacionalização da Ufes²⁶, as atribuições da SRI da Ufes incluem a coordenação e o desenvolvimento de programas e projetos de cooperação internacional, a promoção da mobilidade acadêmica de estudantes, professores e pesquisadores, a gestão de convênios e acordos internacionais, a divulgação de oportunidades de intercâmbio e a representação institucional em eventos nacionais e internacionais.

A Ufes também conta com a Comissão Permanente de Política de Internacionalização, criada em 2018, com o propósito principal de fornecer orientações e apoio na implementação da Política de Internacionalização da instituição. Essa comissão, de natureza consultiva, realiza reuniões ordinárias semestrais, além de encontros extraordinários convocados pelo presidente, com o intuito de propor melhorias e ações inovadoras para a internacionalização da Ufes, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional. Além disso, é responsável por formular o Plano Institucional de Internacionalização, monitorar sua execução e analisar os relatórios anuais dos projetos nessa área.

A Ufes pretende promover a mobilidade de sua comunidade acadêmica por meio de programas de intercâmbio, cooperação técnica e científica, além de incentivar a participação em eventos internacionais. O Plano Institucional de Internacionalização da Ufes prevê ações como a criação de uma marca institucional para a internacionalização, a promoção de eventos internacionais na IES, a divulgação de cursos ofertados em outros idiomas, a disponibilização de auxílios para instalação e suporte aos estudantes estrangeiros, a preparação de equipe para recepção institucional e a interação com embaixadas e consulados.

5.2.5 Resolução 011/2011/Cepe/Ufes - Dupla Diplomação

26

https://internacional.ufes.br/sites/internacional.ufes.br/files/field/anexo/plano_internacionalizacao_ufes_0_0.pdf

A Resolução 011/2011/Cepe/Ufes²⁷ estabelece normas para a dupla diplomação. Para obtê-la, é necessário que a Ufes e a instituição estrangeira estabeleçam um acordo jurídico específico aprovado pelo Conselho Universitário. Os alunos em regime de dupla diplomação devem seguir um plano de estudos, ter um orientador designado e cumprir os requisitos do curso de graduação e do instrumento jurídico regulador. O diploma da Ufes só será emitido após a instituição estrangeira confirmar que o aluno preencheu todos os requisitos necessários. Com isso, a dupla diplomação permite que os alunos obtenham uma graduação em dois países simultaneamente.

5.2.6 Resolução 036/2010/Cepe/Ufes – Cotitulação

A Resolução 036/2010/Cepe/Ufes²⁸ estabelece normas para a titulação simultânea em dois países (cotitulação). Ela permite que os alunos da Ufes e de instituições estrangeiras parceiras obtenham diplomas tanto na Ufes quanto em uma instituição estrangeira. Os alunos devem seguir as regras estabelecidas para cursar em cotutela.

Algumas atividades e responsabilidades a serem desenvolvidas pelos alunos incluem o projeto de pesquisa, o tempo de duração das atividades na Ufes e na instituição estrangeira, o idioma para a escrita do trabalho final, os encargos financeiros e a concordância dos orientadores. Os diplomas emitidos pela Ufes aos alunos participantes da cotutela devem incluir informações sobre as disciplinas cursadas na IES, a instituição estrangeira conveniada e o acordo de cotutela correspondente.

5. 3 Eixos/temas do projeto da Ufes aprovado no edital Capes PrInt

Importa notar que o edital Capes PrInt tem como objetivo principal a internacionalização institucional e como tal, cada IES poderia submeter apenas um projeto ainda que fosse possível reunir mais de um PPG na mesma proposta. Considerando que a Ufes à época da submissão do projeto à Capes (2016) tinha em torno de 60 PPGs, mas nenhum cuja nota era 6 ou 7, foi tomada a decisão de tentar

²⁷ https://internacional.ufes.br/sites/internacional.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_11.2011_-_duplo_diploma.pdf

²⁸ https://internacional.ufes.br/sites/internacional.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_36.2010_-_cotutela.pdf

envolver os PPG de nota 5 à época na elaboração de uma proposta conjunta. Assim, a Ufes submeteu o projeto “Ambiente urbano de hoje e amanhã²⁹” envolvendo 9 programas nota 5. Atualmente, os PPGs em Educação, Biotecnologia e Política Social alcançaram nota 6 e talvez seja resultado no investimento na internacionalização desses PPGs. A nota 6 da Capes indica que o curso possui excelência internacional.

5. 4 Percepções coletadas em aulas, eventos e grupo de estudos na IES acerca da internacionalização e proficiência linguística entre 2013 e 2023

Para efeitos de garantir anonimato, todas pessoas envolvidas nos relatos registrados no diário da pesquisadora não serão identificadas. Os relatos serão denominados R1, R2, R3 (e assim por diante) na ordem aleatória em que apareceram nos registros (Apêndice A). Na seção seguinte, também farei uma análise autoetnográfica.

R1: Fui a um dos eventos realizados pelo programa com uma aluna do PPGE que fez o doutorado-sanduíche na Austrália. Eu estava bem empolgada, porque sei pouco sobre o país e estava curiosa para saber como se deu o processo de mobilidade dela. Palestras falando sobre o relato no país me fazem lembrar da minha própria experiência a trabalho e a lazer no exterior e fico feliz que, por meio dos estudos, essas pessoas também terão a oportunidade de viver em outro país, mesmo com toda a burocracia. Ela afirmou que o inglês inicialmente foi um empecilho para alcançar a pontuação mínima para o exame de proficiência obrigatório para os estudos, mas que, devido à baixa proficiência da maioria dos alunos que foram aprovados no edital, foi liberada a apresentação da proficiência no retorno de seus estudos no país de destino. Isso me fez lembrar uma colega de classe de alemão do Núcleo de Línguas, que foi aprovada no CsF e não tinha proficiência desejada em alemão. Ela foi para a Alemanha e, antes de estudar o ano letivo, teve 3 meses de curso de idiomas, para prepará-la melhor. Ainda sobre a aluna que foi à Austrália, ela relatou que o processo seria mais fácil com o intermédio da SRI da instituição, mas que ela fez o caminho inverso, entrando em contato com a possível orientadora por conta própria (visto que o processo de internacionalização no PPGE estava incipiente); e que a tradução do currículo, plano de trabalho e declarações em inglês, assim como a obtenção do visto, foram difíceis não só pela baixa proficiência na língua (e custos de traduções

²⁹ <https://print.ufes.br/>

juramentadas), mas também pela diferença em relação a nossa documentação. Aqui, me senti muito privilegiada, pois faço parte de um grupo que estuda internacionalização e, a interpretação de editais, publicações de artigos e capítulos em revistas/livros sempre foi facilitado, pois nossa coordenadora do grupo, assim como outros integrantes, já passaram por essas etapas e estão disponíveis para nos ajudar com muitas informações. Quanto ao inglês, também não tenho receio de usá-lo na leitura, escrita ou *listening* (só na fala), então não seria uma questão desafiadora pra mim. Aliás, me lembro de que precisei fazer um CV de última hora (para submeter algum projeto) e fiz rápido. Não foi só uma tradução, pois as informações dos CVs mudam. A aluna relatou que seu filho aprendeu inglês “fluentemente” em 3 meses no país e que suas professoras reforçavam a importância do bilinguismo, ao pedir para que ela não deixasse de falar com ele em português em casa. Com isso, ela acredita que os programas CsF e IsF ajudaram com o bilinguismo, porém, enfatizando que o inglês seja uma das línguas, pela sua importância global. Mencionou que, apesar de a universidade oferecer curso de inglês com valor mais acessível em relação a cursos regulares privados, o projeto de extensão Núcleo de Línguas (NL) não foi o suficiente para a proficiência desejada por ela. Não sei se a aluna só estudava durante as aulas ou se estudava em casa, pois a exposição maior à língua seria ideal para que ela avançasse. Após alguns meses na Austrália e com a proficiência linguística mais avançada, ela citou preconceito que sofreu por se originar da América Latina, sendo submetida a um raio X pulmonar, para provar que não tinha tuberculose mesmo depois de um ano no país, o que, para ela, é uma afirmação para que os latino-americanos se “recordem” de que não pertencem àquele lugar, ainda que, segundo ela, a Austrália seja um dos países com o maior número de etnias do mundo. Aqui, achei muito interessante, pois quando conheço estrangeiros quando viajo, ao falar que sou do Brasil, percebo que eles pensam que eu sambo e que amo futebol. Em outra situação, nitidamente para me inferiorizar, uma estrangeira fazia perguntas como “As ruas no Brasil são asfaltadas” rindo, por considerar o Brasil um país economicamente inferior ao dela. Ainda sobre a aluna que foi à Austrália, ela disse que esse preconceito ocorreu independente da proficiência linguística, posição acadêmica ou profissional, pois ela até se situava em um patamar “privilegiado” em relação a essas três questões. O país, de acordo com a aluna, se beneficiou dos “muros” na Europa e EUA (referindo-se ao *Brexit* e muro na fronteira com o México, respectivamente), pois, com o novo

fluxo discente para países que lecionam em inglês (EMI), a Austrália passou a ser mais visada e suas universidades lucram com as matrículas e mensalidades de alunos estrangeiros. Eu não entendo muito bem sobre as *tuition fees*, creio que são semestrais e não mensais como aqui no Brasil e também não entendo como uma IES pública não é gratuita, como aqui no Brasil.

R2: Em uma aula presencial pré-pandemia, escutei um grupo de alunos falando alegremente sobre a possibilidade de mobilidade acadêmica por um período de 6 meses no México, motivada pela parceria internacional de seus professores com uma instituição que já havia recebido colegas de classe deles. Falaram que não estava nada certo ainda, mas já faziam muitos planos e pediram para eu não comentar com ninguém naquele momento. Em um encontro posterior com um desses alunos no campus, ao perguntar sobre o processo, ele afirmou que sua principal motivação para ingressar em uma pesquisa que abordasse a internacionalização foi a entrada em um grupo de pesquisa e a experiência dos outros membros que já haviam viajado e experimentado a internacionalização. Pesquisei na época e vi que vários orientandos tinham alguma relação com o México, creio que fruto da parceria que os orientadores deles firmaram com alguma IES no México. De acordo com ele, por meio desse grupo, ainda na graduação, ele pode perceber todas as possibilidades metodológicas e viu na “Pesquisa Comparada” um caminho para a iniciação científica. Assim, trilhou seu caminho na iniciação científica, TCC e mestrado em educação. Achei interessante esse contato internacional ainda na graduação, de um grupo que não estuda a internacionalização em si (como o qual eu participo), mas se beneficia dela. Porém, infelizmente, a pandemia dificultou seu projeto e não conseguiu fazer uma parte da produção dos dados no México, na qual tinha interesse (sobretudo pela experiência em um outro país pela primeira vez). Tudo já estava planejado, mas a pandemia fez com que este projeto fosse postergado para um possível doutorado, caso ele continuasse seus estudos. Não vi esse menino no PPG outra vez, então acho que a oportunidade passou. Também comentou sobre a influência e ansiedade que o governo vigente trouxe durante a escrita de sua dissertação de mestrado e participações no grupo de pesquisa, pois, com cortes nos recursos universitários, fez com que a perspectiva de uma mobilidade acadêmica (vista como algo complementar e não obrigatória para completar seus estudos) também fosse pessimista. Ainda de acordo com esse aluno, os gastos quanto ao tempo e dinheiro foram consideráveis,

visto que a língua já fora uma preocupação para o processo de entrada no programa de pós-graduação e passou a ser uma preocupação também no projeto de internacionalização. Quando entrei na pós-graduação, usei o meu diploma de Letras-Inglês e não precisei fazer prova de proficiência, porém, no doutorado, precisei fazer a prova de espanhol. Foi *online*, devido à pandemia, e não estudei, pois senti que seria tranquilo, pois estava usando o espanhol com frequência para me comunicar com o meu namorado. Achei a prova fácil, mas, para minha surpresa, tirei 7,5 (7 era a nota mínima). Aí, pude entender melhor a preocupação de muitos alunos para estudar “a prova” em si e passar, do que estudar para os conteúdos dela (como gramática e vocabulário), afinal, pode ser desafiador aprender uma língua rapidamente e eles só querem passar na pós-graduação. Acho que, apesar desse requisito (proficiência linguística na leitura), muitos alunos não chegam a ler textos em LA ou continuam com dificuldade em assistir a palestras no contexto acadêmico. Para o intercâmbio, porém, esse meu colega de classe fez aulas particulares de espanhol para aprender de forma mais direcionada e rápida, despendendo tempo e dinheiro para tal, interrompendo essas atividades durante a pandemia. Também decidiu parar com esse estudo, visto que sua única motivação para estudar o idioma (estudar lá?) era objetivando a metodologia de estudo comparado, que precisou ser modificada devido à pandemia. De acordo com ele, após terem recibo as vacinas, duas colegas conseguiram manter a oferta e conduzir parte dos seus estudos no México. Ele tem em vista a possibilidade de cursar o doutorado e continuar seu projeto, e vai tentar no futuro, pois está sendo motivado pela oportunidade de vivenciar a cultura mexicana. Não foi o caso desses colegas de classe, mas escutei algumas vezes comentários de que apresentam algo rápido (pesquisa?) e fazem “turismo”. Muitas vezes isso é visto de maneira negativa, como se não merecessem viajar ou como se conhecer outras culturas não fosse um tipo de conhecimento. Na Europa, devido ao *Erasmus*, senti que isso é bem comum e bem-visto, mas me lembro de que não entendia muito bem quando meu amigo sueco falou que estava fazendo intercâmbio estudantil e não pagava pelo curso de alemão, pela universidade nem pela moradia. Pensei: “Que sortudo!” Fico feliz que, ao menos no PPG em que estudo isso tem sido mais recorrente, porque acho que todo mundo deveria vivenciar isso ao menos uma vez.

R3: Em uma conversa com um colega de grupo que conseguiu realizar a mobilidade acadêmica para o Reino Unido durante o doutorado para obter cotutela

internacional, ele me disse que suas motivações foram o desenvolvimento da pesquisa sob outro ponto de vista, infraestrutura e recursos da universidade, acesso a participantes de diversas culturas e possibilidade de praticar inglês. Achei interessante, porque ele já é fluente e precisou passar em um exame de proficiência considerado difícil (e caro) para viajar. Quanto aos desafios, ele mencionou a adaptação cultural (principalmente em relação à higiene) e acadêmica, clima, fuso horário, aluguel de quarto, custo do visto e diferença de estilo na orientação acadêmica. Sinto que aqui somos mais informais e podemos contactar nossa orientadora a qualquer hora para alguma reunião, que soa como uma conversa, mas parece que lá é bem formal e registrado. Ainda de acordo com ele, as primeiras impressões foram muito positivas. A universidade tem uma infraestrutura muito boa e o campus é bem completo. É possível se deslocar com facilidade pelas dependências e a universidade oferece suporte para qualquer eventual problema. A parte burocrática funciona muito bem, pois o atendimento é praticamente instantâneo. A biblioteca é muito completa, funciona vinte e quatro horas por dia e possui acesso gratuito a várias revistas científicas pagas. Aliás, quando alguém do grupo precisou de um artigo, ele teve acesso de lá e nos enviou. Em relação ao seu programa, ele tem recebido orientação com reuniões frequentes e suporte dos funcionários, por ser um aluno internacional. Na IES em que estudo, não sei se os funcionários saberiam ajudar alunos internacionais, mas já recebi e-mail para me candidatar como “anjo” (num programa de apoio aos estrangeiros) e ajudar um aluno internacional no que ele precisar. Eu adoraria participar, pois adoro “trocar figurinhas” com pessoas de outros países, mas devido a minha pesquisa, achei melhor deixar para um outro momento. Ele mencionou que a estrutura do prédio é excelente, bem como o horário de atendimento. Todos os doutorandos têm acesso livre ao prédio e espaço para trabalhar. Um ponto negativo, segundo ele, é a quantidade de atividades para serem realizadas, principalmente para um aluno internacional que não conhecia previamente o sistema universitário, a região onde mora e, ainda que fale inglês (L1 majoritária do país) fluentemente, a mudança repentina de sua própria L1 para a língua falada naquele país é um fator que, inicialmente, causa ansiedade. Acho que pode ser pelo “inglês britânico”, pois provavelmente somos mais familiarizados com o “inglês americano”. Desde o momento em que ele chegou, ele sentiu diferenças culturais na universidade no que concerne à quantidade de reuniões (muitas, em relação ao Brasil)

e pouco tempo para procurar acomodação, que é muito burocrático. Essa burocracia começou ainda aqui no Brasil, com empecilhos quanto à obtenção de bolsa estudantil para o financiamento de sua pesquisa na Inglaterra e, sendo superada com a obtenção de visto pela universidade de destino para que ele estudasse lá. No fim, ele conseguiu viajar, mas acho que se não fosse a bolsa da IES internacional, ele não teria condições de ir, principalmente devido à alta cotação da libra em relação ao real (1 libra = 7 reais). Em conversas no campus, ele comentou sobre os custos financeiros referentes às taxas do visto, do exame de proficiência e custos de viagem para realizá-los ainda no Brasil, ou seja, ainda que ele fosse ressarcido, tinha que ter esse dinheiro, pegar emprestado ou ainda ter crédito no cartão pra arcar com tudo. Seria difícil pra mim assim como foi pra ele. Também mencionou incertezas durante o processo, pois teve uma bolsa cancelada devido à pandemia. Também vale mencionar que esse aluno participou ativamente de sessões de mobilidade acadêmica virtuais por meio do COIL, tendo contato direto com alunos e professores de países como Itália, Turquia, Espanha, Paquistão, China, Sri Lanka e Reino Unido. Acho que essa participação dele em intercâmbios virtuais cuja orientadora da IES internacional participava pode ter ajudado muito a “quebrar o gelo”, a conhecerem um ao outro melhor e já estar alinhado no projeto da IES internacional.

R4: Em um evento no qual participei do Programa (de pós-graduação), uma aluna mencionou as dificuldades que vivenciou para fazer uma visita técnica em uma universidade na Itália. De acordo com ela, um dos maiores desafios foi viajar durante a pandemia e, na semana de sua viagem com outra aluna do programa, a pandemia se intensificou e vários voos com escalas na África foram cancelados. Imagino que isso trouxe ansiedade e incerteza quanto à realização da pesquisa. Ela despendeu tempo e dinheiro com aulas particulares de italiano e inglês antes de sua viagem com intuítos diferentes: italiano para se comunicar na universidade e apresentar seu grupo de estudo e sua pesquisa no país; e inglês para se comunicar durante a imigração no aeroporto. Foi exatamente assim que aconteceu. Após a viagem, ela me disse que parou com os estudos de italiano, pois considera já ter utilizado a língua para a finalidade alcançada e continua com os estudos de inglês para ajudar com a leitura de um maior número de materiais de seu referencial teórico na pesquisa do doutorado. Para surpresa dela, ela usou muito mais inglês do que italiano lá. Na Itália, classificou os italianos como “patriotas” e que, ainda que saibam falar inglês, só usavam o italiano

em situações do dia-a-dia. Acho que ela queria muito usar as duas línguas, pra treinar. Para apresentar sua pesquisa na Itália, me disse que fez uso do *code-switching* quando sentia que alguma expressão fazia mais sentido que a outra, usando, por exemplo, o termo “full-time” em vez de “tempo pieno” para se referir a esse tipo de educação e outros termos jurídicos mencionados em sua pesquisa. Achei muito interessante ela ter feito assim, em vez de ficar procurando por palavras ou pedindo tradução. Senti que usar o code-switching foi bem natural e é uma característica de uma pessoa que é proficiente na língua. Uma memória negativa dela foi ao chegar no aeroporto da Itália e precisar entrar com um recurso devido à mala dela, que foi aberta e cujos itens foram furtados. Ela descreve que foi extremamente complicado, pois havia aprendido o italiano para situações cotidianas e fins acadêmicos, mas que, no fim, foi compreendida e ressarcida, o que foi essencial, pois se não fosse isso, teria que providenciar mais dinheiro, comprando outra mala para regressar ao país, o que não estava previsto no orçamento. Imaginei o “perrengue”, pois essa situação já é chata de vivenciar no nosso próprio país, usando nossa L1, lembrando que essa foi a primeira viagem internacional dela. Ela me disse que outro empecilho foi o fato de não poder ter vivenciado a cultura do país como imaginou, devido ao isolamento de 5 dias na chegada, além de restrições sanitárias. Aliás, devido às escalas, ela me disse que precisou usar o inglês para preencher formulários e declarações em 3 aeroportos/países diferentes, o que também considerou um desafio pela pandemia e pelo inglês. Quanto aos benefícios, ela citou o intercâmbio cultural e a surpresa de ter conhecido “pessoas do mundo todo”. Percebi que foi muito mágico pra ela, pois também foi pra mim, quando conhecia pessoas enquanto vivia na Áustria. Eu e ela falamos que lá é comum, devido à proximidade dos países, enquanto o Brasil é “gigante” e parece ter um tipo de cultura totalmente diferente de outros países da América do Sul, talvez pela língua. Na universidade que ela visitou, havia mais de 50 nacionalidades, nas quais ela destaca a egípcia, cubana e italiana, e mais de 30 línguas, algo que a universidade se orgulhava. Também percebeu os costumes diferentes de cada nacionalidade, contrastando com seus próprios costumes, visto que era a primeira vez que viajou ao exterior. Me disse que ainda mantém amizade virtual com parte delas, devido à temática de pesquisa em comum e intenções de visitas futuras. Falei com ela que essa é a melhor parte. É muito bom saber que podemos encontrar essas pessoas em alguma outra oportunidade, seja no nosso

país, no país em que nos conhecemos, no país de origem dela ou em um país aleatório. Já aconteceu comigo, por exemplo, de conhecer um paquistanês na República Tcheca. Ele morava na Alemanha, então pude visitá-lo na Alemanha e viajamos por outros países vizinhos. Ele me falava muito do Paquistão, e eu disse a ele que a mídia ocidental mostra o oposto. Mas ainda sobre a minha colega que foi à Itália, ela me falou sobre os desdobramentos da visita técnica ao publicar um artigo contrastando o tema nas duas universidades e a parceria mais fortalecida entre as duas instituições. Também ressaltou que, mesmo recebendo a bolsa por meio do estado para a visita técnica, teve que aguardar a liberação de suas atividades laborais como professora da rede básica, que foi dada só 3 dias antes da viagem. Isso significa que ela arcou com todos os gastos referentes às aulas de italiano e inglês, testes de Covid-19, compra de artigos pessoais para a viagem (por exemplo, mala, casacos, echarpes e bota) sem estar assegurada se viajaria ou não. Essa sensação me lembrou quando viajo para outro país e fico com receio de não passar pela imigração, ou seja, toda a preparação pra viagem seria em vão.

R5: Conheci uma professora que atuava no curso de Pedagogia e procurava um professor particular de inglês para treinar o idioma e para se sentir mais confiante durante uma apresentação sobre o seu grupo de pesquisa que fazia nos EUA. Ela me disse que era o sonho dela, apesar de já ter ido aos EUA antes e viu essa oportunidade como um desafio acadêmico, por representar o grupo de pesquisa; e pessoal, por conseguir transmitir a mensagem em um outro idioma. Me surpreendi quando ela disse que precisava das aulas, porque ela é fluente e formada em Letras-Inglês, apesar de não atuar na área. Como questões financeiras não eram problema para ela, ela pôde ter as aulas até viajar e eu acho que isso é excelente para treinar. Eu faria o mesmo com as LA que falo, para sempre usá-las. Ela relatou que ficou admirada com o número de alunos de diferentes nacionalidades que assistiram à apresentação dela na IES que foi convidada. Ela me disse que a apresentação foi tranquila, pois a maioria não tinha inglês como L1 e que só na hora das perguntas que às vezes não entendia o que falavam, mas pedia para repetir ou para o professor ajudá-la, já que ele também fala espanhol, língua parecida com o português. Regressando ao Brasil e já atuando em outro programa, ela continuou com os estudos do inglês, pois, ainda que tenha proficiência avançada, ainda não se sentia totalmente segura nessa língua. Por ser uma das únicas em seu grupo que “dominava” a língua, foi uma das selecionadas pela

coordenação do PPG para uma outra viagem ao exterior, dessa vez, para firmar parcerias entre as duas universidades. Ainda com os recursos garantidos, a viagem foi cancelada, devido ao início da pandemia e incertezas quanto ao futuro. Ainda que tenha viajado não-academicamente para outros países, ela se refere a essas oportunidades como sonhos e entende que a educação rompe muitas barreiras. Em uma terceira oportunidade, a professora precisou participar de reuniões em formato virtual, representando a universidade para firmar acordos e auxiliar o processo de cotutela de um aluno do PPG para sua mobilidade ao Reino Unido. Em uma apresentação no grupo de estudo no qual participei, ela mencionou um novo desafio, que foi compreender o “inglês britânico”. Revelou que, inicialmente, não entendia o inglês devido ao sotaque e que gravava as reuniões para poder escutá-las novamente depois e então compreender melhor o assunto. Acho que isso gerou um pouco de ansiedade e também acho que ela pode ter se sentido um pouco “atrás” dos outros participantes da reunião, já que escutava o teor delas posteriormente. Sinto que se as reuniões fossem em sua L1, ela poderia ter participado mais ativamente e sem vergonha de falar. Ela também citou uma publicação com colegas de outras nacionalidades, fruto da parceria acadêmica citada anteriormente, e disse que foi muito enriquecedora, embora também tenha observado certa dificuldade na publicação devido às exigências dos revisores quanto ao inglês em geral. Fiquei pensativa sobre isso, pois um ou alguns dos autores tinha o inglês como sua L1, mas já soube que ter autores do Sul global pode influenciar o aceite em determinadas revistas. Em um evento posterior, essa professora teve a oportunidade de receber na IES em que trabalha o professor que visitou em sua visita técnica nos EUA. Ela relatou que esse momento fazia parte de um grande sonho, cujas sementes foram plantadas desde que o grupo de pesquisa em que participa foi concebido, anos atrás. Eu vejo que o caso dessa professora demonstra as parcerias de maneira bem clara, onde as duas IES se beneficiaram – universidade nos EUA com o conhecimento dela e universidade no Brasil com o conhecimento do professor que leciona nos EUA. Pra mim, todas as parcerias teriam que ter esse retorno, não só recebermos professores internacionais, mas também enviar nossos professores a esses países, como via de “mão dupla”.

R6: Conversando com uma colega de classe formada em Letras Inglês e fluente na língua, ela considerou a ideia de estudar/morar em outro país e submeteu

um projeto com outras duas colegas para um doutorado sanduíche, ou possível cotutela em uma universidade na Espanha com bolsa, visto que a universidade tem parceria com essa IES e que a professora dela participa colaborativamente com uma professora dessa universidade, com coorientações, participações em banca, artigos em coautoria e aulas. Senti que para ela, cursar parte do doutorado no exterior significava uma grande oportunidade de vivenciar a cultura de outro país, pois seria sua primeira viagem internacional e aperfeiçoar a língua espanhola também parecia ter um peso. Assim que recebeu a notícia que o projeto foi aprovado, vi que ela repensou nos trâmites com a outra universidade, custos altos com a documentação e com a preparação da viagem, e burocracias em relação aos documentos, pois falou comigo sobre o nosso colega de classe que estava nesse dilema há meses para sua mobilidade a um outro país. Não só sobre isso, mas pensando em terminar o doutorado em um tempo mais curto e outras questões pessoais, conversou com outra colega e decidiu não ir. Quanto ao inglês, a aluna parece se sentir preparada para usá-lo em atividades acadêmicas, pois ela parece não ficar ansiosa em apresentações nessa língua e até cita o fato de que foi a única em sua turma, quando cursava a graduação, que apresentou seu TCC (anos atrás) em inglês, para aproveitar a oportunidade de usar a língua. Eu entendi o quanto isso significou pra ela, pois quando estudei Letras-Inglês, havia muitos que eram fluentes e apresentavam normalmente, mas, no caso dela e, na época, parecia ser mais fácil apresentar em português, mas ela decidiu fazê-lo em inglês, como um desafio e, logo, mérito pessoal.

R7: Outra aluna, junto com a aluna supracitada, também é formada em Letras Inglês e fez parte do projeto para o doutorado sanduíche ou cotutela na Espanha. Ela parecia nunca acreditar na possibilidade de morar em outro país para estudar, pois isso parecia algo distante. Mas, assim que viu que o projeto foi aprovado, ficou eufórica e, logo, muito ansiosa pensando em prazos, sendo que, naquele momento, terminar o doutorado o quanto antes era o que importava. Ela parecia ponderar os relatos de dois colegas sobre os trâmites necessários para serem resolvidos antes, durante e depois da mobilidade, e se sentiu pressionada por não saber nem por onde começar. Conversando com a outra colega que também foi aprovada no projeto, ela desistiu da bolsa de estudos. Vi que, para ela, essa mobilidade significava uma oportunidade para melhorar sua proficiência em espanhol, vivenciar a cultura de outro país que nunca havia visitado e ter um diploma internacional, pois ela não planeja

morar no Brasil no futuro e, custos para revalidações de diplomas no exterior são caros, quando possíveis. Ela também achou que um diploma de uma IES europeia teria um peso na sua carreira. Quanto ao inglês, embora fluente, vejo que ela parece ansiosa em situações que precisa usar a língua em atividades acadêmicas e sempre foge delas quando possível. Mesmo rindo, ela já mencionou alguns traumas devido a situações embaraçosas referentes a apresentações ou traduções, o que não reflete tanto quando tais atividades são executadas em sua L1. Percebo que em situações não acadêmicas e onde ela não é o foco, ela fala inglês normalmente, mas na IES, ela pode se sentir julgada por aqueles que também falam a LA.

R8: Uma colega, formada em Letras Inglês e cursando mestrado, também falou comigo que já considerou fazer parte de seus estudos em um outro país, mas enfatizou que não seria em um país do Norte global, pois ela gostaria de estudar o inglês como LA ou como LF e em um país que não tem o inglês majoritariamente como L1 ou em que fosse julgada por cometer falhas na gramática ou pronúncia ou por falar o próprio inglês “dela” e não o inglês “nativo”. Ela citou que isso aconteceria em países como EUA e Inglaterra, e que talvez não aconteceria no Canadá. Eu a compreendo e penso como ela. Foi um alívio quando vi que a maioria dos participantes de um intercâmbio virtual de uma IES da Inglaterra que participei era de países cuja língua majoritária não era o inglês. Porém, quando a professora pedia para falar algo, eu me sentia julgada e morria de medo. Me disse que motivação dela é usar o inglês como língua internacional e mencionou que (a grande maioria das) pessoas não fala inglês no Brasil, pontuando que isso não é culpa delas e falamos que a maioria das pessoas que é fluente teve a oportunidade de estudar em um curso de idiomas privado. Mas ela mesmo nunca estudou nesses cursos, só teve o inglês lecionado na escola e acho que o fato de se interessar por música fez com que ela aprendesse bem. Isso aconteceu comigo. Mesmo estudando inglês no curso de idiomas, sinto que foi escutando músicas e lendo encarte dos CDs dos Beatles que aprendi sem nunca estudar gramática. Uma outra motivação citada por minha colega foi conhecer novas culturas, desenvolver a competência e consciência intercultural, ao ver o mundo com “os olhos de outras pessoas” e também conhecer outros sistemas de ensino, pois só conhece o Brasil. Um dos maiores desafios, para ela, é o custo, e mencionou que não há como a nossa moeda competir com o dólar norte-americano e, ainda que a escolha seja por um país cuja moeda seja inferior ou equivalente à nossa, como a Turquia, há

os custos elevados da passagem aérea e estadia. Eu disse pra ela que provavelmente a bolsa paga tudo isso, ainda que depois, mas dessa forma, penso que ela não poderia ir. Achei muito interessante quando ela comentou sobre as dificuldades que teria em ir a um país que desconhece a cultura, por exemplo, sobre como as mulheres são tratadas em uma determinada cultura, pois seria uma mistura de costumes, sendo a de origem, que ela gostaria de manter e ser respeitada, sendo “ela mesma”, e a de destino, ao se adaptar a eles. Nós também falamos sobre o machismo extremo que pode existir em países do Oriente Médio e que ela disse não saber se aceitaria ou se adaptaria a algumas situações. Eu disse a ela que, a depender da cidade/país, eles são muito mais “modernos” do que nós aqui no Brasil, por exemplo Istambul, na Turquia. Eu disse a ela que eles são “bem europeus” e que o uso do véu para as mulheres é opcional. Ela teve a chance de participar de um intercâmbio virtual com pessoas desse país e foi muito interessante pra ela ver as meninas com roupas diferentes das que usamos aqui no Brasil. Eu já havia falado com ela minhas experiências nesse país e o amigo dela (brasileiro, que foi lecionar inglês na Turquia) também. Ela pontuou que, no mestrado da instituição em que estuda, havia poucas ou nenhuma parceria internacional para estudar parcialmente no exterior e, apesar de mencionar que esse fato pode se referir ao curto tempo do mestrado (2 anos) em relação ao doutorado (4 anos), ela sinalizou que é a IES que teria que ajudar os alunos a conseguir isso. Eu concordava com ela, mas acho que isso tem mudado e até acho que ela vai fazer mobilidade acadêmica agora que está no doutorado. Ela já está calculando valores do passaporte e matrícula na IES europeia. Mencionou que o intercâmbio virtual (por meio do COIL) seria uma boa maneira de reverter esses desafios da mobilidade, mas que a IES tem dificultado essa modalidade virtual devido ao fim do EARTE e normalização das atividades presenciais. Concordava com ela, mas tive a oportunidade (e ela também) de participar de vários outros intercâmbios virtuais que contavam como disciplina optativa ou enviavam certificado de participação. Conhecemos pessoas de Honduras, Israel, Sri Lanka, Turquia, Reino Unido, Suíça, Irlanda e Espanha – para citar alguns, e conversávamos sobre as nossas experiências com eles quando não estávamos em aula.

R9: Uma professora de pós-graduação falou comigo que entrou em contato por e-mail com um professor que lecionava na Austrália para saber as possibilidades de uma visita técnica para apresentar seu grupo de estudo na instituição. Ela disse que

já o conhecia, pois ele já tinha visitado outras IES no Brasil e queria muito fazer parceria com ele. Ela ficou muito ansiosa esperando a resposta dele e pediu para que eu ajudasse com a interpretação, pois ele tinha sido muito “frio”, apesar de um aceno positivo. Muito empolgada, ela continuou com os e-mails para verificar disponibilidade e como seria essa apresentação. A professora usou o tradutor *online* pra se comunicar com ele e pediu orientação a uma pessoa proficiente em inglês para ajudá-la às vezes, sem se preocupar muito com a gramática, só queria saber se estava compreendendo e sendo compreendida bem. Assim que a visita técnica foi confirmada e as passagens foram compradas, a aluna quis fazer aulas de inglês particulares direcionadas à apresentação dela, mas achei interessante, pois ela não parecia se sentir muito pressionada com isso. Ela falou comigo que a língua era só um detalhe, pois, pelo e-mail, apesar de algumas dúvidas de cunho cultural quanto às mensagens que o professor internacional transmitiu, focou na experiência como um todo e não apenas como estaria o nível de inglês. Também falou que o professor não se importaria com esses detalhes, pois havia muitas experiências internacionais no currículo dele e que, caso necessário, haveria duas pessoas com o domínio do inglês que ela encontraria no país, que poderiam auxiliá-la na tradução. Eu esperava que ela fosse ficar ansiosa e ela disse que quis saber palavras da apresentação só por segurança, já que poderia apresentar em português com a ajuda das pessoas proficientes em inglês. Ao voltar, perguntei sobre a língua e ela disse que foi super tranquilo e focou nas experiências interpessoais, como “ele nos apresentou a IES, nos apresentou a família dele, almoçamos com ele”, etc. Ela me disse que fez o convite para que ele viesse à IES em que ela leciona para uma visita técnica ou para que ele lecionasse um curso curto. O professor aceitou, mas vi que ela ficou um pouco triste pois a vinda dele, apesar de acordada com o Programa, não sucedeu devido à pandemia.

R10: Essa professora é bem engajada e coordena um grupo de pesquisa sobre internacionalização, línguas e multilinguismo (tecnologias?). Durante a pandemia, ela convidava autores internacionais para apresentar seus artigos no grupo e alunos internacionais. Os textos em L2 indicados para a discussão foram majoritariamente em inglês, por saber que todos os participantes o dominam e alguns em espanhol – assim como a apresentação dos convidados. Sinto que, apesar do domínio dos participantes, a participação foi comprometida por causa da L2. Ainda durante a pandemia, ela coordenou projetos online com seus alunos da graduação e da pós-

graduação, em atividades que envolveram discentes e docentes internacionais, como o COIL, tendo participantes da Espanha e Turquia. Muitos alunos brasileiros comentaram achar legal ter esse contato com culturas diferentes e pareciam ficar mais à vontade com alunos que não tinham o inglês como L1. No CV Lattes dessa professora, há uma quantidade significativa de artigos publicados em inglês e alguns em espanhol. Sempre a vejo engajada nos eventos internacionais que ocorrem no programa, e já presenciei ela sendo responsável, muitas vezes, por ser mediadora, tradutora ou “cicerone” em eventos com palestrantes internacionais e ela parece fazer tudo isso com tranquilidade. Fico impressionada pois ela é acostumada a usar as diferentes LA que fala (creio que cinco), em diferentes contextos sem parecer ficar ansiosa. Ela também participa ativamente em eventos internacionais de forma híbrida e presencial, com países como o Reino Unido, Espanha, Bélgica, Malásia e México, fazendo com que seus alunos também tenham a oportunidade de saber mais sobre esses países. Também vejo que ela aproxima os professores desses países com seus alunos para possíveis colaborações.

R11: Uma professora no departamento de Medicina “desabafou” comigo sobre o cansaço de viajar para o exterior para participar de congressos sobre sua área profissional ao ter que fazer um grande esforço, sem poder “perder a linha de raciocínio” e entender apenas metade do que é apresentado em inglês. Falou comigo que só ia participar do próximo congresso internacional se sentisse que está preparada linguisticamente para compreender as palestras e eu disse que ela era fluente. Acho que o fato de não entender 100% (como entenderia se fosse em sua L1) a deixava bem frustrada, pois os congressos na área dela são caros e ela poderia consultar o conteúdo deles em sua casa, lendo ou vendo vídeos traduzindo. Ela brincou dizendo que falar inglês até a deixa um pouco suada, devido à ansiedade ao pensar nas palavras que precisa usar e entendi o que ela disse, pois sinto o mesmo e conheço colegas que sentiram o mesmo (não por pensar nas palavras para usar, mas por ter medo de errar e ser julgado). Ao questioná-la se ela fala algum outro idioma além do inglês, como o espanhol, ela riu e me perguntou: “Pra que falar espanhol (na minha área de atuação)?”. Vi que o único interesse dela era aperfeiçoar o inglês, para usar e em congressos, lendo artigos e talvez nas viagens internacionais em si.

R12: Durante a minha graduação em Letras-Ingês, tive uma amiga que era chamada de “americana”, pois falava inglês “perfeito”, como uma pessoa nativa dos

EUA. Ela se voluntariava para a diversos tipos de participações orais na aula, enquanto a elogiávamos e falávamos com ela que também queríamos ter o nível de inglês e fluência “como de um nativo dos EUA” algum dia. Ela dizia que tinha o inglês “normal, só de escola” até ir aos EUA, mas que a fluência foi impulsionada graças à vivência por 1 ano durante o *high school year* em uma casa de família, vivendo como eles. Tudo o que ela contava era um sonho pra gente. Ela estudava Letras-Inglês à tarde e Relações Internacionais em uma faculdade privada pela manhã, e dizia que este era bem difícil, pois tinha que compreender as relações econômicas e políticas do mundo, enquanto o primeiro era muito fácil, pois abordava praticamente apenas a parte linguística, que ela já dominava e adorava praticar. Eu e outros colegas de classe que faziam trabalho com ela adorávamos isso, pois tirava a nossa ansiedade de ter que apresentar em inglês, enquanto ela adorava e se sentia muito segura. Ela sempre elogiava quando precisávamos falar em inglês, até com bilhetinhos como “your English is so good!” e isso significava muito pra gente, pois ela era uma referência e eu sentia que ela queria nos ver confiantes no inglês. Anos depois, motivada pela valorização do dólar, nos disse que ia viajar para “juntar dinheiro” e foi trabalhar em um bairro corporativo em Nova Iorque como garçonete. Ela já tinha o visto e conseguiu esse emprego com facilidade. Atualmente, ela mora na França há alguns anos e disse que, além do Francês, que aprendeu muito rápido em cursos intensivos privados e estudos em casa usando livros de gramática enquanto ainda estava no Brasil e aperfeiçoou lá, foi motivada a estudar uma outra língua na universidade francesa. Ela escolheu o italiano, pois já havia estudado espanhol como língua adicional durante sua estadia nos EUA. Sempre senti que essa aluna tinha facilidade com línguas e é muito focada no estudo delas, seja diretamente ou indiretamente (escutando música ou vendo filmes e séries), além de não ter medo de errar ao usar uma LA e aproveitar oportunidades para usar a língua, por exemplo, cantando em espanhol na escola para muitas pessoas enquanto estudava nos EUA.

R13: Também durante a minha graduação, um aluno idoso afirmava que estudava muito para conseguir acompanhar as disciplinas lecionadas em inglês, pois, de acordo com ele, ele só fazia Letras-Inglês por passatempo, pois já era formado em outra área e já era aposentado. Sendo assim, ele usou o curso como modo de estudar a estrutura da língua apenas, pois desde o início já havia decidido que não lecionaria como professor de inglês. Achei bem interessante e um modo de estudar de graça,

além de usar o conhecimento prévio para continuar estudando. Ele também falava com muito orgulho sobre um dos filhos que falava inglês fluente e que, devido a isso, tinha um excelente salário e viajava muito a trabalho (pois trabalhava em grandes multinacionais) e conhecia pessoas de vários países, que se tornavam amigos e que se encontravam em diferentes destinos. Ele também falava que o filho dele trazia muita gente pra eles conhecerem, então ele tinha esse contato com pessoas de outros países e víamos isso como algo muito diferente, pois, naquela época a maioria de nós nunca tinha viajado pro exterior e não tínhamos a facilidade da internet pra falar com pessoas “de fora”.

R14: Durante minha graduação, uma colega ficava muito ansiosa quando as disciplinas eram lecionadas em inglês. No início de cada semestre, acompanhava a grade de disciplinas para saber quais matérias usariam o português e quais usariam o inglês como meio de instrução. Eu percebi que ela ficava aliviada quando a maioria das aulas daquele semestre era em português. A cada aula usando o EMI, a aluna comemorava quando não precisava participar oralmente, causando sempre um grande nervosismo antes e durante cada aula EMI. Além disso, ela usava um calendário como contagem regressiva das aulas EMI, como se tivesse “escapado” de mais uma participação oral. Acho que acabou afetando sua aprendizagem, pois, para ela, o foco era saber se “passaria vergonha” na frente de todos e não o conteúdo apresentado. Aliás, ela me dizia entender tudo, só tinha medo de errar perante os outros. Motivada pelas experiências da amiga que fez o *high school* nos EUA, essa ela participava comigo de vários eventos privados de intercâmbio em Vitória para saber informações sobre valores. Pegávamos *flyers* (a maioria em inglês), pastas com propaganda das escolas e sonhávamos em ter essa experiência um dia. Porém, era caro pra mim e pra ela, inviável para a nossa situação financeira. Mais tarde, porém, ela teve a oportunidade de fazer intercâmbio por 3 meses na África do Sul (e na época ela disse que o país foi escolhido pois era o destino cuja família podia pagar, visto que EUA, Canadá e Austrália eram mais caros) com uma família muçulmana e ficou impressionada com seus hábitos, como o “barulho da mesquita de madrugada” e “orações no meio da noite”, fazendo com que ela desassociasse o inglês com a cultura estadunidense. Também ficou impressionada com a quantidade de pessoas brancas e negras no país a depender dos bairros. Me lembrei da experiência dela 8 anos depois quando tive contato com amigos muçulmanos e via eles orando de madrugada.

R15: Durante a minha graduação, havia uma outra colega que tinha feito intercâmbio na Escócia anos antes de cursar Letras Inglês e quando ela falava algo em inglês durante a aula, eu e meus colegas fazíamos uma “rixa saudável” para saber quem tinha o inglês mais bonito – se era ela, com o sotaque britânico (assim falávamos), ou a outra aluna que havia morado nos EUA – com o sotaque americano. Falávamos que o inglês dela parecia ser “britânico mesmo”. Ela comentava fatos culturais do país, nos deixando curiosos e com a possibilidade de viver o sonho de morar em outro país também, para conhecer os costumes e, principalmente, se aperfeiçoar na língua e não sentir vergonha. Ela era professora de inglês em um curso regular (curso livre?) particular em um bairro de classe média alta.

R16: Uma aluna do mestrado, sabendo que minha pesquisa é sobre internacionalização e línguas, me disse depois de um evento com palestrantes do Reino Unido e Espanha de que é muito difícil acompanhar as apresentações mesmo com a presença de intérpretes. Ainda indagou o motivo pelo qual o palestrante da Espanha não apresentou em espanhol, que seria mais fácil para falantes de português compreender, pela inteligibilidade entre as duas línguas (ele apresentou em inglês). No fim, ficou surpresa quando o seu colega de classe disse que o palestrante da Espanha apresentou em inglês para que o outro palestrante (do Reino Unido) pudesse compreender o que ele estava dizendo. Ela comentou comigo que é injusta a apresentação em inglês para que uma pessoa pudesse entender enquanto a maioria dos alunos prefeririam a palestra em espanhol, como o palestrante o fazia em outras apresentações. Indagou: “Por que a apresentação não foi em espanhol e o intérprete traduzia pra ele em inglês?”. Concordei com ela. Ela comentou que o fato de o palestrante vir de um país rico e desenvolvido pode ter afetado essa escolha. Também indagou o porquê de eventos com professores convidados da Europa serem presenciais enquanto, em eventos sobre a África, os professores africanos participam majoritariamente por chamada de vídeo. Falei com ela que nunca tinha percebido isso, mas depois me lembrei dos ciclos de palestras e ela tinha razão. Em uma outra conversa, ela disse que sua orientadora alertou seus orientandos de mestrado para aprenderem inglês logo, pois haverá muitas oportunidades de bolsas para doutorandos estudarem fora do país. Ela alegou que, apesar da boa intenção de sua orientadora, “não se aprende uma língua de uma hora para outra” e que a orientadora usou como exemplo uma outra aluna, que já viajou para vários lugares do mundo e

que fala 4 línguas fluentemente. Ela parecia se sentir constrangida pela comparação, pois a professora enfatizou que a aluna fluente seria a única elegível à bolsa, e relatou para mim que nunca teve as mesmas oportunidades para viajar e para fazer cursos de idiomas como a sua colega de classe.

R17: Um dos intérpretes em uma palestra parte do PrInt e oferecida pelo PPG conversou comigo após a tradução, pois já havíamos sido colegas de trabalho em um curso de inglês e senti que ele se sentiu julgado por mim (por saber que fui professora) e por outras pessoas que o ajudavam ou o corrigiam durante a tradução. Senti que ficou um clima tenso, onde os ouvintes tentavam mostrar que sabiam as palavras enquanto ele estava formulando a frase, mas eu só imaginava a pressão dele por estar ali. Ele falou comigo depois da palestra e achei que foi pra "se justificar". Ele falou que a palestrante usava um inglês ao qual ele não era acostumado, pois ela era de um país onde o inglês não era a L1 e tinha o sotaque bem carregado, mas salientou (meio que me recomendando) que vale muito a pena trabalhar como intérprete em eventos pois recebe um valor muito bom (provavelmente maior de quando leciona inglês).

R18: Um colega de classe enquanto eu fazia o mestrado, ao saber que eu tenho conhecimento em alemão, pediu para que eu o ajudasse a entender os conceitos em alemão que ele estudava para sua tese (ele fazia doutorado). Ele compartilhou um *link* de uma *live* sobre o tema de sua pesquisa (ele pelo conteúdo filosófico e eu pelos conceitos da língua alemã) e, após assistirmos a um professor apresentando, ele me disse bem desapontado sobre a importância da etimologia nas palavras da língua alemã para o estudo da filosofia, e como não compreendê-las faz diferença, visto que há estudos importantes de filósofos e sociólogos cujos conceitos não são traduzíveis. Também se comparou com esse professor, dizendo que, por não dominar o alemão, ele estuda as obras traduzidas (enquanto o professor estuda as obras originais) e que se sente frustrado quanto a isso, pois considera que seu estudo nunca será profundo devido a isso. Eu acho que essa frustração se estende às tentativas de aprender a língua, pois, ao iniciar um curso privado, ele gostaria de aprender apenas o que precisa para os estudos, pois sente que já está atrasado em relação a outros falantes de alemão como L2 e não quer "perder tempo" aprendendo o que os cursos de idiomas oferecem para alunos em geral, sem fins específicos. Nesse momento, falei com ele

que ele deveria ter aulas particulares com algum professor que ensine o que ele quer/precisa sobre filosofia, mas que antes, ele precisa de uma base.

R19: Fui a uma palestra em que 4 alunos do doutorado relataram sobre a experiência deles na Alemanha, por meio do Capes PrInt. Fui assistir a eles muito animada, pois já visitei a Alemanha algumas vezes e tenho algum conhecimento sobre a língua. Eu queria ver se nossas percepções sobre o país eram parecidas, apesar de eu ter ido como turista. Os colegas exaltaram o tempo todo como uma delas “salvou” o grupo durante a viagem, pois ela fala pomerano fluente e vem de uma comunidade pomerana. Ela disse que aprendeu alemão quando adulta devido à proximidade das duas línguas e devido à importância do alemão. As pessoas presentes pareciam ter se impressionado, pois escutamos via senso comum que alemão é uma língua muito difícil (eu discordo). Ao ser exaltada pelos colegas, disse que precisa “treinar” mais o alemão e eu pensei o mesmo sobre mim, pois não estou em contato com a língua por meio de filmes, músicas ou séries. Todos relataram se sentir impressionados com a diversidade linguística na Alemanha e disseram que, ao pedir informação, as pessoas tentavam falar várias outras línguas que dominavam para facilitar a interação. Eles compararam essa diversidade linguística com o Brasil, dizendo que aqui “mal, mal fala-se inglês” e uma aluna espectadora comentou sobre o contexto imigratório (como os turcos na década de 60), sobre a proximidade geográfica com outros países e que comparar o Brasil com a Alemanha nesse quesito é injusto por fatores econômicos (pelo fato de ser um país europeu com PIB alto).

R20: Durante a organização de um evento em que participei, comemorando os 45 anos de um PPG contemplado pelo PrInt, o coordenador conversou com nosso grupo sobre a importância de expormos um mapa destacando países com os quais o Programa possui(u) alguma parceria, seja ela recebendo professores visitantes ou enviando alunos/professores no quadriênio de 2021 a 2024. Na verdade, eram 3 mapas (mundi, Brasil e ES), mas achei que ênfase foi falar sobre as cooperações internacionais. Meses depois, ele apresentou um professor estrangeiro em uma palestra mostrando todo o esforço coletivo para trazê-lo à universidade. Mencionou o mapa, que agora fica exposto na parede com os alfinetes marcando os países que tiveram algum tipo de parceria no PPG. Ainda, ele reforçou o PPG é um dos mais conceituados do país e um critério que diferencia os critérios 5 e 6 é justamente a

internacionalização. Mencionou as oportunidades que o PPG pode proporcionar, ao ser critério 6, como pós-doutorado sanduíche custeado pelo governo federal por 1 ano no exterior. Nesse momento, percebi que muitos alunos se empolgaram com a possibilidade e “cochicharam” entre si, mas não sei se os orientados deles poderia ajudá-los nesse processo, pois parece muito burocrático para quem não pesquisa sobre isso.

R21: Em uma aula de abertura híbrida de uma disciplina internacional com alunos de uma universidade da Suíça (remotamente), os alunos da graduação e pós-graduação na sala no Brasil (presencialmente) pareciam estar animados para falar com pessoas da Suíça. No entanto, no momento de se apresentarem na frente do computador para esses alunos, quase todos relataram estar com muita vergonha e se mostraram ansiosos devido à apresentação ser em inglês, ainda que todos fossem fluentes na língua. Também se mostraram alegres por poderem comer o chocolate suíço que foi oferecido a eles na sala e ao verem que os alunos na Suíça estavam tomando guaraná.

R22: Participei de uma palestra sobre internacionalização na Ufes durante a *Ufes International Week* direcionada a professores que tinham interesse em parcerias internacionais. No final, duas professoras fizeram perguntas para tirar dúvidas se mostrando interessadas nessas cooperações, mas disseram que não sabiam nem por onde começar e que gostariam de saber como se iniciar um contato com professores de IES estrangeiras. Nesse momento vi como meu grupo de pesquisa é privilegiado por ter membros que "sabem o caminho" sobre os editais, submissão de projeto, visto, matrícula na IES estrangeira e testes de proficiência. Essas professoras ainda relataram que precisam de mais apoio da Ufes para ajudá-las com essas parcerias. Aqui percebi como o PPG em que estudo também nos dá uma base boa para iniciar esse processo. Nessa mesma palestra, um dos palestrantes disse que normalmente são os professores da Ufes que buscam professores de IES internacionais, mas que, no caso dele, como ele é da área de Engenharia Ambiental, são os professores estrangeiros (normalmente Europa e EUA) que o buscam, pois aspectos ambientais do Brasil são objeto de estudo em várias IES estrangeiras e que, para pesquisarem aqui, precisam de um professor brasileiro para a cooperação. Achei relevante, pois eu costumo ver o caminho contrário com países do Norte global (IES brasileiras procurando tais universidades e não o contrário).

R23: Em uma palestra, presenciei o discurso de uma ex-coordenadora de um PPG iniciou o evento enfatizando o processo de internacionalização nesse PPG e parecia estar muito orgulhosa, que começou em 2018, possibilitando atividades como levar alunos para outros países e receber professores de outros países para internacionalizar o programa e sobretudo, intercambiar conhecimentos e pesquisas. Ela disse que esse processo começou enquanto era coordenadora do PPG e que agora se sentia muito feliz ao ver os frutos de todo o esforço envolvendo muitas pessoas. Me recordo que essa coordenadora escreveu 2 artigos sobre a internacionalização na IES.

R24: Em uma palestra sobre COIL, uma professora da Turquia discorreu sobre intercâmbios virtuais entre países do Norte e países do Sul global. Ela relatou que as IES localizadas no Norte são mais rígidas quanto aos horários e planejamento; enquanto os do Sul eram mais flexíveis. Porém, notei o descontentamento dela ao dizer que as IES do Sul são as que sempre têm que se adaptar aos planejamentos das IES do Norte em relação aos horários ou plataforma a ser usada, por exemplo. Ainda assim, ela disse que os intercâmbios virtuais, apesar de não serem prestigiados por outros professores/coordenadores na IES em que trabalha, trazem autonomia para que ela trabalhe temas que advém dessa interação e que, provavelmente, não surgiria no contexto tradicional. Ela também relatou que, a partir desses intercâmbios virtuais, muitos alunos passam a se interessar pela possibilidade da mobilidade acadêmica para outras IES estrangeiras.

R25: Durante um evento, vi a coordenadora de um PPG agradecendo a presença de dois alunos com experiências internacionais diferentes no programa – um aluno estrangeiro que cursa o doutorado no Brasil e um aluno brasileiro que estudou em uma universidade no Reino Unido. Muito orgulhosa, ela ressaltou que acompanhou todo o processo deste aluno e que a experiência desses dois alunos é fruto da política da IES, que objetiva a mobilidade entre docentes e discentes, mencionando também a busca de recursos financeiros e humanos para que a cooperação internacional ocorra. Pelo modo que falou, pareceu que foi um processo com muitas etapas. No mesmo evento, lembrou a presença de professores de outros países que visitaram a IES, assim como a visita de professores desse PPG que tiveram a oportunidade de visitar outras IES estrangeiras. Quanto ao currículo, ela mencionou que o programa oferta disciplinas em vários idiomas, inclui literatura

estrangeira na ementa e que os professores da IES têm participado de bancas de outros países, assim como professores de outros países têm participado em bancas do PPG. Eu me lembrei de que já participei como ouvinte da banca de uma colega de classe e uma das professoras da banca era da Espanha. Essa coordenadora se orgulha da internacionalização do PPG e aponta que, apesar de todas as experiências positivas vividas pelo aluno, houve dificuldade no processo dele para conseguir a mobilidade. Parecia que esse aluno tinha sido o primeiro a ir em cotutela (para o Reino Unido) no PPG e que aprenderam o processo juntos. No final de sua fala, também falou de dois outros alunos (Moçambique e Bolívia), enfatizando como os estudos no Brasil foram importantes para eles, assim como a importância de tê-los no PPG.

R26: Em uma palestra em que fui, o aluno palestrante relatou a sua experiência cursando dois doutorados ao mesmo tempo (para obter a cotitulação), afirmando que não foi ‘apenas’ o doutorado sanduíche. Ele pareceu feliz ao relatar que a cidade em que morou tinha uma localização estratégica, o que possibilitou com que ele conhecesse várias cidades e países (como Holanda e França). Ele salientou que tinha uma imagem sobre a Inglaterra antes de ir, mas que foi surpreendido positivamente ao ver pessoas “de todas as cores, culturas e religiões”, como mulheres de burca. Na IES em que estudou, mais da metade dos alunos eram internacionais, sendo considerada uma das melhores universidades para alunos internacionais. Relatou que a biblioteca funcionava 24 horas por dia e disponibilizava todos os recursos necessários, como *desktops*, *laptops*, *softwares* e acervo de artigos (ele encontrava praticamente todos os artigos que buscava), etc. Quanto ao processo para mobilidade, ele disse que levou de 2 a 3 anos devido à pandemia e aos documentos que precisavam ser verificados na IES brasileira e na IES estrangeira, como os créditos a serem cumpridos. Disse que ele e uma outra aluna ouvinte fizeram a mobilidade na mesma IES e precisaram arcar com o teste de proficiência (e que o mais aceito era o TOEFL, que exigia o nível C1), com o seguro-saúde e com o visto de estudante. Disse que gastou aproximadamente 10 mil reais nesse processo. Ele afirmou que notou muita diferença quanto à escrita acadêmica, pois a orientadora da IES estrangeira pediu para que ele fosse mais objetivo na escrita, precisando apagar várias partes do texto que já havia escrito. Sobre objetividade, ele relatou que a comunicação era diferente, pois a orientadora dele na IES internacional era mais direta, o que assustou ele. Ele relatou que receber a bolsa que recebia da IES estrangeira possibilitou com

que eles viajassem e tivessem um bom poder de compra, pois recebia mais que o salário-mínimo do país. Comparou com a bolsa da Capes, que era aproximadamente 25% a menos do que a que ele recebia da universidade. A IES também oferecia aulas de inglês para quem precisasse, assim como outros cursos e atividades. Relatou que a infraestrutura na IES estrangeira era excelente e que lá, os doutorandos recebiam salário, pois o doutorado é visto como emprego/trabalho (diferentemente do Brasil). Como aluno internacional, ele relatou ter sentido mais pressão do que os alunos ingleses, por exemplo, ao fazer um “check-in” com um cartão que tinha ao estar no campus, pois muitos alunos internacionais fingiam que iam estudar, mas não compareciam ao campus. Ele afirmou que, em suas férias, ao voltar dos EUA para a Inglaterra, o visto dele tinha sido cancelado pela IES e ficou retido na imigração por 3 horas. Ele ficou surpreso, pois os oficiais de imigração eram indianos. Sendo aluno de cotutela, ele disse que a responsabilidade era toda dele para seguir as regras das duas IES, e elas eram diferentes (quanto ao número de qualificações, por exemplo), e não havia ninguém para auxiliar ele com isso. Ele sugeriu ao PPG em que estuda no Brasil para que libere os alunos em cotutela no futuro, pois é difícil conciliar dois doutorados, principalmente com o fuso horário diferente. Quanto à moradia, ele disse que sua orientadora da IES da Inglaterra o convidou para que ele ficasse em sua casa quando chegasse, e ele justificou que foi devido à proximidade cultural com o Brasil, pois ela é italiana. Sobre a língua, ele disse que aqui no Brasil, ele (assim como a maioria) foi mais exposto ao inglês americano, precisando adaptar o inglês dele ao britânico. Ele disse que os britânicos eram mais “fechados”, e que havia professor que só falava com ele durante as reuniões e, em outros contextos, fingiam que nem o conheciam. No final da palestra, uma ouvinte ficou curiosa sobre como ocorreu a ligação entre o Brasil e Inglaterra, e ele respondeu que sua orientadora brasileira já conhecia a orientadora da IES da Inglaterra, que também trabalhava com o mesmo tema (COIL).

R27: Ao perguntar para um colega sobre o processo de sua mobilidade internacional, ele disse que não passou na prova de proficiência em inglês. Quando comentei que conheço pessoas formadas em Letras-inglês que não atingiram a pontuação que pretendiam, ele me disse: “se nem os ‘feras’ conseguem, quem dirá eu”. Achei injusto ele não ter a oportunidade de participar do processo somente devido ao teste de proficiência.

R28: Em uma palestra com professores finlandeses, houve tradução simultânea do inglês para o português. Eu e minha colega de classe sentimos que estava um clima tenso entre os palestrantes e o tradutor. Ele traduzia trecho por trecho, mas, em um determinado momento, a palestrante “chamou a atenção” dele pedindo para ele esperar ela falar, para depois traduzir. Também achei que depois disso, ele se sentiu um pouco nervoso quando não recordava as palavras, pois era muita informação para ser lembrada e resumida para português e havia pessoas que falavam inglês na palestra e que o ajudavam nesses momentos. Ele aparentava ficar mais tranquilo quando tinha que traduzir as informações diretamente dos slides (escritos), em vez de autodeclaradas. Quando os professores finlandeses terminaram a fala e começou a rodada de perguntas, um ouvinte (servidor da Ufes) ajudou a traduzir as perguntas do auditório para os professores, em voz baixa. Antes da palestra começar, a palestrante distribuiu chocolates finlandeses, alguns com a bandeirinha da Finlândia impressa. Uma colega de classe comentou comigo que achou o chocolate muito chique e colocou a bandeirinha como decoração em seu quarto.

R29: Em um intercâmbio virtual envolvendo o Brasil, Honduras, Alemanha e Israel, colocamos nossas informações previamente na plataforma *padlet*, em inglês. Apesar do intercâmbio estar relacionado ao uso de inteligência artificial na educação, senti que em alguns momentos houve um cuidado para falar com/sobre os alunos israelenses devido à guerra entre Israel e Palestina. Uma colega de classe também percebeu a tensão e comentou que elas estavam muito alegres, como se não estivesse acontecendo nada na região. Por motivos político-ideológicos, uns mostravam apoio a Israel no bate-papo, enquanto outros também comentavam sobre a paz na Palestina. Logo mais, um professor hondurenho fez uma apresentação sobre o país dele e, no bate-papo, alguns falavam que queriam ir ao país, e os alunos desse país nos convidavam. Após a apresentação, vi mais sobre o país e cogitei visitá-lo em algum momento (considero um país bem diferente). Senti que poderia contar com eles para me recepcionar e mostrar o país, caso entrasse em contato com eles depois, pois se mostraram muito abertos e hospitaleiros.

R30: Na Ufes *International Week*, percebi que houve uma curiosidade muito grande quando um palestrante dos EUA apresentava sobre as diferenças culturais entre USA e Brasil. Ao começar, ele perguntou se queríamos que ele falasse em

português ou em inglês e a maioria pediu para que ele falasse em português e ele acatou a escolha – usou o inglês apenas quando esquecia ou quando não sabia a palavra. Nesses momentos, os ouvintes que sabiam a palavra em inglês ajudavam com o vocabulário. Senti que quando ele falava português com sotaque, todos achavam engraçado ou “bonitinho”.

R31: Ainda na Ufes *International Week* da IES, uma professora escocesa apresentou sua trajetória pessoal e profissional desde quando morava na Escócia até hoje aqui no Brasil. Ela levou algumas saias típicas (*kilts*) e a gaita de fole e todos ficaram muito curiosos. Ela apresentou em português e não precisou de ajuda em nenhuma palavra, mas falava com sotaque, mesmo morando aqui por décadas, e os ouvintes também pareciam achar “fofo”.

R32: Um aluno recém-chegado dos EUA nos falou sobre o intercâmbio durante o doutorado. Comentou que teve sorte na entrevista pois a professora dele falava português e ele não precisou falar inglês, mesmo sendo fluente. Ele disse que estava pronto para apresentar em inglês, mas como teve a opção de escolher a língua no momento, escolheu português para não precisar pensar em inglês, só focar no conteúdo do projeto em si. Semanas depois, essa professora dele veio à IES, lecionou uma disciplina em inglês e ele foi o intérprete. Me recordo que ele havia sido intérprete pela primeira vez em outra palestra antes de seu intercâmbio, pois quando este PPG não consegue contratar intérprete, busca alunos ou professores que são fluentes em inglês para ajudar nos eventos. Antes da viagem, esse aluno estava procurando professor particular de inglês e depois comentou comigo que encontrou um site onde podia fazer as aulas em qualquer dia/horário com professores nativos e que estava adorando, pois não era caro e porque, dessa maneira, ele poderia “ir se acostumando” com o inglês americano, que era o que escutaria morando lá.

Na próxima seção tratamos da análise dos dados gerados nesta pesquisa.

6. Análise

Considerando os resultados descritos no capítulo anterior, nesta seção, nos voltamos para a análise dos dados a fim de responder as perguntas de pesquisa:

Pergunta 1 – Quais países e línguas são contemplados nas práticas e políticas linguísticas (institucionais da IES e da seleção de línguas nos processos seletivos dos

programas de pós-graduação³⁰) e de internacionalização da universidade investigada?

Em relação à pergunta 1, observa-se que a seleção de línguas nos processos seletivos de pós-graduação, contemplam o alemão, espanhol, francês, italiano, inglês ou português como língua adicional para estrangeiros). As atuações internacionais dos professores investigados (segundo Lattes) ocorreram nos seguintes países: EUA (27%), Inglaterra (22%), Espanha (19%), França (16%), Alemanha (9%), Argentina (9%), Portugal (8%), Canadá (6%), Austrália (5%), Colômbia (5%), Grã-Bretanha (5%), Itália (5%), Angola (3%), Irlanda (3%), Uruguai (3%), Áustria (2%), Bélgica (2%), Chile (2%), Escócia (2%), Israel (2%), Noruega (2%) e Suíça (2%). Geralmente foram os países onde tiveram alguma formação (como mestrado e doutorado) ou visitas técnicas e passaram um semestre lecionando alguma disciplina.

Os mapas expostos em um dos PPGs investigados estão alinhados com a missão universitária da Ufes no que se refere ao desenvolvimento sustentável internacional e os vínculos internacionais, pormenorizados no perfil do PPG no *Instagram* mostram parcerias com diferentes países (Espanha, Chile, Itália, China, Uruguai, Alemanha, Austrália, França, EUA, Canadá, Inglaterra, Canadá e México); mobilidade dos alunos deste PPG para diferentes países (EUA, Índia, Alemanha, México, Austrália, Honduras, Moçambique, Chile, Espanha, Portugal, Inglaterra, Argentina e Itália); mobilidade de alunos de diferentes países (México, Alemanha, Uruguai, Peru, Moçambique, Equador, Colômbia e Honduras) para esse PPG; mobilidade de docentes deste PPG para diferentes países (Cuba, Itália, México, Portugal, França, Alemanha, Espanha, Chile, EUA, Reino Unido, Colômbia e Suíça); e mobilidade de docentes de diferentes países (Itália, México, Alemanha, Argentina, Espanha, Portugal, Reino Unido, África do Sul, China, EUA, Chile, Cuba e França) para esse PPG. EUA e México aparecem 6 vezes, Alemanha e Moçambique aparecem 5 vezes, Inglaterra, França, Itália e Chile aparecem 4 vezes, Austrália, Canadá e Portugal aparecem 3 vezes, Finlândia, Colômbia, Reino Unido, Cuba, Argentina, Uruguai e China aparecem 2 vezes e Suíça, Índia, Países Baixos, África do Sul, Peru, Angola e Cabo Verde aparecem 1 vez.

30

https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/edital_processo_seletivo_mestrado_pge-ufes-final.pdf

Pergunta 2 – Que tipo de experiência internacional e com quais países/línguas podem ser observados ações de cooperação internacionalização (com IES estrangeiras) nos currículos Lattes dos professores de pós-graduação da universidade investigada?

Em relação à pergunta 2, observa-se que os países cujos professores informaram ter alguma formação internacional foram: EUA (46%), Inglaterra (20%), Espanha (16%), França (13%), Portugal (11%), Canadá (11%), Alemanha (9%), Suíça (7%), Itália (5%), Argentina (5%), Austrália (5%), Irlanda (3%), Grã-Bretanha (3%), Colômbia (2%), Chile (2%), Angola (2%), Japão (2%), Áustria (1%), Cabo Verde (1%), China (1%), Croácia (1%), Dinamarca (1%), Emirados Árabes (1%), Escócia (1%), Holanda (1%), Índia (1%), Israel (1%), México (1%), Noruega (1%), Países Baixos (1%), Peru (1%), República Tcheca (1%), Rússia (1%), Suécia (1%), Uruguai (1%).

Pergunta 3 – Quais línguas e países são contemplados nas práticas e experiências dos professores?

Em relação à pergunta 3, observa-se que em um total de 201 professores analisados, 183 (91%) autodeclararam alguma proficiência em inglês (língua hipercentral), 150 (74,6%) em espanhol (língua supercentral), 66 (33,33%) em francês (língua supercentral), 23 (12,9%) em italiano (língua supercentral), 9 (5,5%) em alemão (língua supercentral), 2 (1%) em russo (língua supercentral), 1 (0,5%) em catalão (língua central) e 1 (0,5%) em esperanto (língua periférica). Esse resultado vai na direção da teoria de Bourdieu de capital simbólico atrelado a alguns idiomas e à visão De Swaan (2001) de que as línguas com mais falantes atraem outros falantes.

Em um total de 12.381 artigos analisados, 7.390 (59,75%) foram publicados em inglês (língua hipercentral), 4.725 (39,33%) em português (língua supercentral), 91 (0,73%) em espanhol (língua supercentral), 18 (0,14%) em francês (língua supercentral), 3 (0,02%) em alemão (língua supercentral) e 2 (0,02%) em italiano (língua supercentral). Esse resultado também corrobora com a teoria proposta por De Swaan (2001) que afirma o dilema de autores ao escolherem publicar para o público doméstico ou para o público cosmopolita. Ainda que a universidade seja situada no Brasil, cuja única língua oficial e majoritariamente falada é o português, o inglês foi escolhido pelos docentes para a maioria de suas publicações.

Pergunta 4 – Há uma correlação entre os países/línguas das experiências internacionais dos professores da pós-graduação com as políticas linguísticas e políticas de internacionalização da universidade investigada?

Em relação à pergunta 4, observa-se que o inglês foi a língua com maior incidência na autodeclaração dos professores no CV Lattes (91%), o que coincide com a língua prioritária do edital PrInt para as atividades de internacionalização, pelo qual os PPGs da IES investigada precisam se orientar. O mesmo acontece com os países cujos professores possuem alguma experiência (em sua formação ou em sua atuação), como EUA, Reino Unido, Itália, China, França, Alemanha, Bélgica, Portugal, Argentina, Espanha, Chile, Canadá. Esses países são apontados tanto nas experiências dos professores quanto no eixo “*Urban environment for today and tomorrow*”³¹.

Ao analisar os três eixos norteadores do projeto submetido da Ufes aprovado no edital Capes PrInt, observa-se que no tema 1 (questão social - desafios contemporâneos em políticas públicas), os programas envolvidos foram de Educação, Política Social e Saúde Coletiva, os países envolvidos são África do Sul, Alemanha, China, Cuba, EUA, França, Itália, Reino Unido; no tema 2 (saúde urbana - desafios e soluções inovadoras para o controle de doenças infecciosas), os programas envolvidos foram Biotecnologia, Doenças Infecciosas e Saúde Coletiva e os países envolvidos são EUA e Reino Unido; no tema 3 (aspectos tecnológicos), os programas envolvidos foram Engenharia Ambiental, Engenharia Elétrica e Química e os países envolvidos são Argentina, Austrália, Canadá, Chile, Dinamarca, Espanha, EUA, França, Noruega, Reino Unido, Suécia.

Dos 16 países, 1 é situado na África, 1 na Ásia, 1 na Oceania, 1 na América Central, 2 na América do Sul, 2 na América do Norte e 8 na Europa, sendo que 11 estão no Norte global (68,75%) e 5 estão no Sul global (31,25%). Observa-se que a escolha dos países tem relação com os países das IES prioritárias do Capes PrInt³², dos quais 70% dos recursos devem ser alocados. Os 2 países que não fazem parte dessa lista e foram incluídos são Cuba e Chile.

³¹ https://politicassocial.ufes.br/sites/politicassocial.ufes.br/files/field/anexo/print_ufes.pdf

³² <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/02022018Edital412017Printalteracaoanexo1.pdf>

Pergunta 5 – Como minhas vivências na universidade investigada se relacionam com as políticas linguísticas e políticas de internacionalização da universidade?

Em relação à pergunta 5, observa-se que as minhas vivências na universidade investigada se relacionam diretamente com as políticas linguísticas e políticas de internacionalização pois o programa de pós-graduação onde estudo foi um dos eleitos dos que aderiram ao PrInt e percebi um aumento significativo de atividades com professores de outros países em palestras e aulas. Conseqüentemente, pude notar como os alunos e professores se sentiram nessas situações. Alguns alunos se sentiam “chiques”, por terem contato com professores de outros países, enquanto outros perguntavam a si mesmos: “por que trazer esses professores ‘de fora’ considerando o investimento envolvido nisso?”.

As minhas vivências nessa universidade mostram evidências sobre línguas a respeito da preocupação quanto à baixa proficiência do inglês (R1, R3, R4, R5, R27), dificuldades burocráticas e financeiras para a obtenção de documentos como traduções e visto (R1, R6, P8, R26, R32), o que coincide com o conceito de capital econômico (Bourdieu), necessidade de pagar por aulas particulares de espanhol para o intercâmbio (R2), o que coincide com o conceito de capital cultural (Bourdieu), ansiedade ao falar inglês, mesmo tendo proficiência (R3, R7, R11, R13, R14, R21, R28, R32), o que coincide com a definição do inglês como língua hipercentral (de Swaan), mas não L1 desses falantes, dificuldade para encontrar acomodação (R1, R3), necessidade de pagar por aulas particulares de inglês (R4, R5, R9, R32), o que coincide com o conceito de inglês como língua hipercentral (de Swaan), pois é a língua mais importante na “constelação das línguas”) e também com o conceito de capital econômico (Bourdieu), necessidade de pagar por aulas particulares de italiano (R4), o que coincide com o conceito de capital econômico (Bourdieu) e de língua central (de Swaan), contato com pessoas de diversas culturas (R4, R12, R29, R30, R31, R32), o que coincide com o conceito de capital cultural e social (Bourdieu), dificuldade para entender outras variedades de inglês (R5, R17, R26), o que coincide com o conceito de capital cultural (Bourdieu) e inglês como língua hipercentral (de Swaan), intercâmbio para melhorar proficiência em espanhol (R7), que coincide com o conceito de espanhol como língua supercentral e com o conceito de capital cultural (Bourdieu), orgulho por falar inglês como falante nativo (R12, R15), o que coincide com o conceito

de inglês como língua hipercentral (de Swaan), falta de acesso aos cursos de línguas (R16), o que coincide com o conceito de capital econômico (Bourdieu), necessidade de pagar por aulas particulares de alemão (R18), o que coincide com os conceitos de alemão como língua supercentral (de Swaan) e conceitos de capital cultural, econômico e social (Bourdieu), interesse em cooperações internacionais (R9, R10, R16, R19, R20, R22, R23, R25), o que coincide com os conceitos de capital social e capital cultural (Bourdieu), participação em intercâmbios virtuais (R4, R6, R7, R8, R10, R21, R24, R26), que coincide com os conceitos de inglês como língua hipercentral (de Swaan), visto que os intercâmbios eram feitos nessa língua e com os conceitos de capital social e capital cultural (Bourdieu).

Quanto à língua, também notei alunos felizes por terem contato com o inglês ou espanhol e por terem compreendido parte da palestra (senti que estavam mais felizes pelo inglês ou espanhol em si do que pelo conteúdo). Muitas vezes, os alunos aproveitavam a oportunidade para fazer perguntas em inglês no final da palestra, e eu notava que se sentiam orgulhosos enquanto perguntavam. Porém, também senti momentos de apreensão, principalmente em palestras sem tradução, pois os alunos se sentiam frustrados por não acompanharem a apresentação. Com tradutor, ainda assim pediam para o tradutor falar mais devagar ou para resumir a ideia central do palestrante, ora para falar mais alto. Também presenciei uma professora preocupada com a tradutora que não havia chegado a tempo e, apesar de ela ser fluente em inglês, pediu ajuda a uma aluna pois se sentia nervosa. Em relação às disciplinas, participei de algumas virtuais e uma presencial ministrada em inglês. Senti que na modalidade presencial, os alunos ficavam mais apreensivos quando à participação e medo de “passar vergonha”. Já na modalidade virtual, senti que os alunos se sentiam mais à vontade, pois em alguma emergência (em que precisariam falar em inglês e não se sentiam preparados), poderiam desligar a câmera do computador, se desconectar da sala de reunião, dizer que a conexão não está boa ou usar papeis para anotações prévias ou celular ou outro arquivo no computador para pesquisar palavras e pronúncia que não conheciam.

Pergunta 6 – Como minhas vivências na universidade investigada refletem as experiências de professores da pós-graduação dessa instituição em relação às línguas e segundo dados levantados em seus currículos?

As minhas vivências nessa universidade refletem as experiências de professores da pós-graduação em relação às línguas e dados levantados em seus currículos pois percebi que as cooperações acordadas por orientadores afetam diretamente o contato de seus orientandos com professores e IES de outros países. Dois colegas de classe foram estudar no México, pois seu orientador participava de pesquisas conjuntas com um grupo de pesquisa afim da IES mexicana. Outras duas colegas foram à Itália, pois sua professora também participava de um grupo de pesquisa que abrangia os mesmos conteúdos que eram pesquisados no grupo liderado por ela no Brasil. Outra professora convidou uma professora da Espanha para participar de palestras e do grupo de estudo liderado por ela. Essa mesma professora ajudou uma aluna que cogitou estudar no Peru por um semestre, o que significa que sua proficiência em espanhol foi importante para a mediação. Acredito que essas cooperações foram incentivadas pelos recursos recebidos pelo PPG em questão, visto que a internacionalização elevou (como de fato elevou na última avaliação) o conceito Capes de 5 para 6.

Na próxima seção, apresentamos a discussão dos dados gerados nesta pesquisa.

7. Discussão

Tendo apresentado os dados no capítulo 5 e análise deles no capítulo 6, esse capítulo se dedica a triangular e contrastar a análise dos dados com a literatura/teoria trazida nesta tese.

Finardi, Santos e Guimarães (2016) afirmam que a coordenação de línguas na SRI da Ufes foi criada e motivada pelo papel das línguas estrangeiras no processo de internacionalização. Porém, ainda que Política Linguística da Ufes reconheça a necessidade de adotar as L2 de modo plurilíngue, para que haja cooperação com diferentes culturas, percebe-se que essa pluralidade linguística ocorre em um número expressivamente maior em inglês do que outras línguas, como espanhol ou francês (poucos artigos foram publicados nessas duas línguas). Esse fato mostra a força do inglês como língua hipercentral (Swaan, 2001), pois, quando o pesquisador decide publicar em inglês, ele amplia o alcance de leitura.

Wassem e Ferreira (2021) reforçaram que as parcerias dos PPGs participantes do PrInt são em sua maioria com países do Norte global e que o inglês é a língua predominante. Isso pode justificar o número de artigos publicados em inglês nos PPGs

Doenças Infecciosas e Engenharia Ambiental, que perpassa o número de artigos publicados em português. Fonseca (2016) aponta para uma lacuna entre as línguas priorizadas no ensino básico, graduação e pós-graduação. Segundo o autor, no ensino básico, o espanhol é escolhido pelos alunos para realizarem o Enem, enquanto na graduação e na pós-graduação, o inglês assume prestígio pois é a língua franca acadêmica. Sendo assim, quando o PPG em Educação oferece palestras em L2 e quando a palestra nesse PPG é em espanhol, não há intérprete simultâneo, pois infere-se que essa língua é compreendida por falantes de português. Em casos de palestras em inglês, ora havia intérprete simultâneo para o português, ora a palestra era só em inglês, com algum tipo de dificuldade em relação à velocidade da fala ou sotaque mesmo com os espectadores que se autodeclararam proficientes na língua. Pelos dados autoenográficos, percebe-se que os alunos e professores buscam essa proficiência, mas Vieira (2019) sugere uma conotação utilitarista do inglês, para participarem dessas atividades. Ainda nesse PPG, verifica-se que ele é um dos participantes selecionados do Capes PrInt, com uma Política de Internacionalização definida para o quadriênio 2021-2024. Observa-se aqui, novamente, o poder do inglês como língua hipercentral (de Swaan, 2001) até mesmo perante línguas supercentrais, como o espanhol e o português, nesse contexto. No âmbito acadêmico, o inglês atua como uma força centrípeta, onde, na IES investigada, teve 59,75% dos artigos publicados nessa língua, enquanto o espanhol e o português foram usados em 0,73% e 39,33% dos artigos publicados, respectivamente.

No PPG na área STEM, foram encontrados em seus CV Lattes docentes e discentes com experiências ou em países como a Rússia, França, Argentina, Itália e Alemanha e 7 das 9 teses defendidas em inglês e 2 em português, o que não condiz com a pluralidade linguística declarada na resolução de Política Linguística, principalmente devido à produção internacional da área (astronomia) ser principalmente em inglês e porque alguns desses alunos e professores são de outros países e, russo, italiano e alemão, por exemplo, não são L2 tão difundidas/compreendidas na IES como o inglês e espanhol. Porém, esse PPG está em consonância com um dos objetivos da missão institucional da IES, que é “gerar progresso científico, tecnológico, educacional, cultural e social por meio do ensino, pesquisa e extensão, produzindo, transferindo e socializando conhecimento e inovações que contribuam para a educação do cidadão, visando ao desenvolvimento

sustentável em nível regional, nacional e **internacional**" (Guimarães et al., 2020, p.7, *grifo nosso*).

El Kadri, Finardi e Taquini (2021) apontam que o inglês como meio de instrução possibilita a melhoria da proficiência do inglês dos envolvidos, mas que pode comprometer a participação ou o desempenho dos alunos. Isso justifica os dados autoetnográficos de R5, apontando que mesmo aqueles que se autodeclararam proficientes em inglês, se sentem ansiosos quando precisam usar a língua para alguma atividade, apresentando ou como ouvinte, tendo que treinar pronúncia antes da apresentação, não só apenas o conteúdo. As diferenças de pronúncia entre o “inglês americano” e o “inglês britânico” também pareceram ter sido um outro motivo de preocupação para a professora. De acordo com Swaan, há variações dentro do inglês como língua central, mas aqueles que falam com a pronúncia mais próxima ao “padrão” (como as alunas de Letras-Inglês que moraram nos EUA e Escócia).

Wassem e Ferreira (2020) afirmam que o projeto da Ufes aprovado no PrInt destaca o trabalho articulado dos PPGs participantes, o que é mostrado nos dados autoetnográficos referentes à R19. Os dados sugerem que foi feito muito esforço para internacionalizar para que hoje o PPG esteja colhendo os frutos – em forma de bolsas, palestras internacionais, oferta de provas oficiais de língua inglesa pela IES etc. Apresentar os mapas (Figura 20) durante o evento de 45 anos do PPGE, com os alfinetes fixados em diversos países, diversos estados no Brasil e diversas cidades no Espírito Santo parecia ter sido um grande motivo de orgulho do coordenador. Vale ressaltar que a página do Instagram desse PPG aponta parceria com 26 países, bem equilibrados entre Norte e Sul global, assim como palestras, dissertações, teses ou disciplinas optativas em duas línguas: português (como experiências internacionais dos alunos na Quarta na Pós e estudos comparativos entre Brasil e outro país), inglês (quase sempre com um intérprete) ou espanhol (sem intérprete, devido à inteligibilidade entre o espanhol e o português).

Quanto às participações em espanhol, altamente declarado nos CV Lattes, muitos veem como oportunidade para “treinar o ouvido” e, ainda que nunca tenham estudado a língua, se sentem mais confortáveis ao escutá-la. O inglês foi a L2 mais usada em publicações internacionais, seguida pelo espanhol. Nota-se, portanto, que a pluralidade pretendida nos documentos de política linguística da IES contempla praticamente apenas essas duas L2 e as outras línguas que aparecem nos CV Lattes,

como o francês, italiano e alemão são desconsideradas em atividades no campus. A escolha do espanhol aponta para a necessidade de estabelecer parcerias “regionais” com países da América do Sul, enquanto o inglês sugere uma necessidade de não destoar da agenda de internacionalização global por meio dessa língua, ainda que, em sua maioria, a IES atraia alunos de países lusófonos do continente africano e alunos sul-americanos, que não têm a demanda do inglês na vida acadêmica e fora dela no Brasil. De acordo com Jesus (2018), a produção e difusão do conhecimento em inglês foi uma resposta à pressão do mercado, visto que é na universidade onde os profissionais que vão atuar no mercado de trabalho internacionalizado.

Quanto aos países contemplados na proposta Capes PrInt da Ufes, percebe-se que, apesar da pluralidade cultural defendida nos valores da IES, apenas 2 países do continente sul-americano estão na lista.

O fato de o inglês ser usado com mais frequência nas atividades internacionais da IES pode ser justificado pelo fato de que os professores dos PPGs se autodeclararam proficientes nessa L2, seguidos do espanhol. Podemos ponderar que o capital cultural acumulado desses professores ao longo da sua trajetória está alinhado ao que os editais exigem (proficiência linguística em inglês), o que assegura a eles um certo grau de status acadêmico, onde, aqueles que têm conhecimento sobre a língua dominante terão maior acesso e prestígio em detrimento daqueles que não o tem. Observa-se, também, que nos artigos analisados no grupo de pesquisa, um dos que estudam a internacionalização na IES, há mais artigos publicados em LA (em sua maioria, em inglês), do que em L1.

Em relação à teoria na qual esta tese se ancora, podemos discutir os resultados desta tese sugerindo que o acesso a diferentes tipos de capital pode ser uma possibilidade ou um desafio. Por exemplo, alguns relatos autoetnográficos evidenciam como a língua, principalmente o inglês (mas também o espanhol, italiano e alemão), se posiciona como um elemento de poder, proporcionando o acesso a recursos e a oportunidades dentro do campo acadêmico. Baseado na perspectiva bourdieusiana, as dificuldades enfrentadas por alunos com um capital linguístico menor (como os alunos mencionados que tiveram problemas com o inglês para cumprir os requisitos de proficiência) podem ser vistas como parte de uma dinâmica de exclusão social e acadêmica (que seria um tipo de violência simbólica).

Na próxima seção, apresentamos nossas considerações finais.

7. Considerações finais

Esta pesquisa visou responder à seguinte pergunta de pesquisa: “De que maneira as práticas e políticas linguísticas de uma universidade influenciam e são influenciadas pelo processo de internacionalização do ensino superior, especialmente em relação às experiências internacionais de seus professores e às ações de cooperação com instituições estrangeiras?”

As políticas e práticas linguísticas da universidade analisada moldam diretamente o processo de internacionalização do ensino superior pois, a escolha de determinadas línguas nas políticas institucionais (ditadas por uma abordagem *top down*) e nas experiências dos docentes (línguas usadas por eles em atividades acadêmicas), aponta para o inglês sendo uma língua hipercentral como um “sol” (De Swaan, 2001). Ainda há a coexistência de outras línguas como o espanhol, alemão, russo e francês como línguas centrais, sendo elas o primeiro círculo a gravitar ao redor do sol (De Swaan, 2001). Também apareceram o esperanto e o catalão, que seriam as línguas periféricas, em um círculo mais longe do “sol” e faladas por menos de 10% da população. Apesar da hierarquia linguística que o inglês assume, podemos observar que o espanhol estava presente em diversas atividades postadas no perfil do *Instagram* de um PPG participante, e outras línguas também apareceram com os palestrantes, como o finlandês e o francês, que usaram o inglês em suas apresentações. Todas essas línguas possibilitam o acesso a estímulos diversos, que aumentam nosso capital cultural (Bourdieu, 2001). Porém, como visto nos relatos de minhas vivências na IES, as oportunidades de mobilidade para estudar em outro país, embora estejam mais disseminadas nesse PPG, as questões linguísticas e econômicas também se manifestam nos relatos de minhas vivências na IES, refletindo como elas afetam a participação equitativa dos docentes e discentes com quem tive contato. A falta do capital econômico pode inviabilizar a mobilidade acadêmica de um aluno, que poderia afetar seu capital cultural (como a língua, comida, museu, música, filme, roupa etc.) e seu capital social (como o *networking*).

Esses dados mostram a necessidade de um modelo de internacionalização mais contextualizado, que identifique e trate essas barreiras, promovendo uma internacionalização que seja inclusiva e adaptada ao contexto local, para que seja equitativa e não favoreça apenas aqueles que já possuem os capitais econômicos, culturais, linguísticos e sociais maiores que outros.

Pode-se inferir que a internacionalização no Brasil e na IES investigada (apesar de ter sido contemplada em todos os programas nacionais – CsF, IsF e Capes PrInt) ainda é incipiente e reativa; e moldada por padrões ditados por ou copiados do Norte em uma abordagem de cima para baixo. As parcerias são estabelecidas majoritariamente com países do Norte global (Finardi et al., 2020) e as atividades envolvem majoritariamente o inglês como língua acadêmica da internacionalização. Isso decorre das parcerias que os PPGs contemplados firmaram com programas governamentais, como o PrInt, que dita para onde os recursos devem ser destinados e a língua prioritária. Ainda assim, no PPG em que estudo, percebi que buscam um equilíbrio quanto aos professores visitantes e palestrantes convidados (França, Argentina, México, Finlândia, África do Sul, Reino Unido, China, Espanha etc) e alunos internacionais (Bélgica, Moçambique, Angola, Equador e Peru, para citar alguns).

8.1 Limitações da pesquisa

No escopo desta pesquisa foram analisados apenas os CV Lattes dos professores dos PPGs da Ufes contemplados no programa PrInt – talvez pesquisas futuras poderiam analisar os demais PPGs.

Ao produzir dados da “Formação” internacional e da “Atuação” internacional, me limitei a analisar os nomes dos países onde os professores mencionaram o vínculo, mas não busquei informações para categorizá-los em mestrado, doutorado, cursos de curta duração online e atividades de intercâmbio virtual, estágios de pós-doutorado e visitas técnicas.

Ao longo da produção dos dados, em muitos casos, o *link* do CV Lattes dos professores na página do PPG estava corrompido, havia momentos em que a Plataforma Lattes estava fora do ar e, quanto às entradas dos professores, havia repetição da referência na lista dos artigos, assim como erros de digitação que interfeririam nos resultados, por exemplo, ao escreverem “Ufes – Espírito Santo, Brasil”, aparecia “Ufes, Espanha” em alguns CV Lattes.

8.2 Sugestões para pesquisas futuras

A pesquisa pode ser ampliada para analisar os CVs Lattes também dos alunos desses PPGs contemplados pelo PrInt. Ainda, os demais PPGs da IES também podem ser analisados.

Gostaria de dar continuidade e trazer dados mais detalhados dos tipos de “Formação” e “Atuação” que esses docentes tiveram e/ou participaram para trazer algumas considerações como: “O país onde teve a formação foi o mesmo onde atuou profissionalmente? (no caso do pós-doutorado)” e “Houve aumento de “Formação” e/ou “Atuação” internacional ao longo da pandemia e pós-pandemia? (devido a um maior leque de atividades online).

Também gostaria de explorar outros tópicos em relação aos relatos autoetnográficos e quanto às postagens no perfil do *Instagram* do PPGE, por exemplo, se há mais postagens de cunho internacional e se houve intensificação de postagens de cunho internacional a partir da nota 6/PrInt.

8.3 Implicações e intersecções Línguas e Internacionalização

Os resultados apresentados nas seções anteriores são coerentes com os argumentos defendidos nesta tese. Existe uma hierarquia linguística nas políticas institucionais, com o inglês atuando como língua hipercentral tanto nas políticas institucionais quanto nas experiências docentes. Além disso, o inglês é priorizado no processo de internacionalização, embora algumas línguas supercentrais, como o espanhol e francês, estejam presentes. Essa hierarquia impacta as políticas de internacionalização.

As experiências internacionais dos professores são moldadas pelas políticas institucionais, indicando que há relação entre as práticas individuais e as estratégias institucionais. As barreiras econômicas e linguísticas realçam a necessidade de modelos mais inclusivos, para que não privilegiem apenas um grupo e sejam mais equitativos.

Por fim, minhas vivências na IES mostraram os desafios enfrentados pelos alunos e professores em contextos multilíngues (majoritariamente em português, inglês e espanhol) e revelam de que forma as políticas linguísticas e institucionais também afetam a experiência individual daqueles que estão inseridos nesse contexto.

REFERÊNCIAS

- ABBA, M. J.; LEAL, F. G.; FINARDI, K. R. Internacionalización de la da educación superior inclusiva de/para América Latina: la hora de “los de abajo”. **Reflexão e Ação**, 30(3), 122-137, 2022. <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v30i3.17708>
- AMORIM, G. **A internacionalização do ensino superior no Brasil**: uma proposta de matriz multidimensional de (auto)avaliação. 2020. 145 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- 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**, v. 22, n. 3, p. 614-632, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000300003>
- ALMEIDA, M. C. A.; SANT'ANNA, Â. M. O.; LIMA, E. P. Internacionalização no Ensino Superior e o Brasil como Case Study. **Administração: Ensino e Pesquisa**, 22(1), p. 68-108, 2021.
- ARAUJO, A. D. S. **O perigo da história única: questões de políticas de internacionalização no Brasil**. 2019. 149 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. A internacionalização em casa e o uso de inglês como meio de instrução. **Echoes: Further Reflections on Language and Literature**. 1ed. Florianópolis: UFSC, 1, 65-82, 2016.
- BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. Can the use of English as a Medium of Instruction promote a more inclusive and equitable higher education in Brazil?. **Simon Fraser University Educational Review**. Burnaby, BC, Canada. Vol. 12, n. 2, p. 87-105, 2019.
- BLEGGI, A. **O papel da universidade na capacitação dos discentes na proficiência em Língua Inglesa para a Internacionalização**. 2019. 76 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.
- BORGES, R. A.; GARCIA-FILICE, R. C. A língua inglesa no Ciência sem Fronteiras: paradoxos na política de internacionalização. **Interfaces Brasil/Canadá**, 16(1), p. 72-96, 2016.
- BOURDIEU, P. The market of symbolic goods. **Poetics**, 14(1-2), p. 13-44, 1985.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. **España Popular**, p. 15-85, 2001.
- CÉSPEDES, L. Revistas latinoamericanas e idiomas hegemônicos para su publicación académica en SCOPUS y Web of Science. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 60(1), p. 141-154, 2021.

CINTRA, P. R.; SILVA, M. D. P.; FURNIVAL, A. C. Uso do inglês como estratégia de internacionalização da produção científica em Ciências Sociais Aplicadas: estudo de caso na SciELO Brasil. **Em Questão**, 17-41, 2020.

CÓ, E. **Affordances da COIL para promover internacionalização em casa e formação de professores de inglês: análise de uma experiência entre UFES e Universidade de Coventry**. 2021. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

DE SWAAN, A. **Words of the world: The global language system**. John Wiley & Sons, 2001.

DÍAZ, A. Challenging dominant epistemologies in higher education: The role of language in the geopolitics of knowledge (re)production. **Multilingual education yearbook 2018**. Springer, Cham, p. 21-36, 2018.

FADINI, K. A. **Autoetnografia e processos de subjetificação em educação linguística: (trans)formações de uma professora de inglês**. 2020. 265 f. Tese. (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

FINARDI, K. R. As línguas e rankings no Oscar da internacionalização das produções científicas latinoamericanas. **Estudos Linguísticos**, v. 51, n. 1, p. 147-161, 2022.

FINARDI, K. R. **English in Brazil: views, policies and programs**. 1. ed. Londrina: EDUEL, 2016. v. 1. 232p.

FINARDI, K. R. **English in the South**. 1. ed. Londrina: EDUEL, 2019. v. 1. 312p.

FINARDI, K. R. Internacionalización desde una perspectiva del sur, crítica y emancipadora. **Revista REDALINT**, 1(2), p. 95–117, 2021.

FINARDI, K. R.; AMORIM, G. B.; KAWACHI, C. Internationalization and Language Assessment in Brazil: exploring the interface between language proficiency and rankings at UFES. **Studies in English Language Teaching**, 6(2), p. 139-154, 2018.

FINARDI, K. R.; AMORIM, G. B. LATAM Quality Assurance and Internationalisation: affordances of a multidimensional matrix of (self) assessment of internationalisation of higher education. **CGHE Working Paper**, v. 99, p. 1-20, 2023.

FINARDI, K. R.; FRANÇA, C. O Inglês na Internacionalização da Produção Científica Brasileira: Evidências da Subárea de Linguagem e Linguística. **Intersecções**, v. 19, n. 2, p. 234-250, 2016.

FINARDI, K. R.; FRANÇA, C.; GUIMARÃES, F. F. Knowledge production and internationalization of Higher Education in the Global South: Latin America in focus. **Diálogos Latinoamericanos**, 32(1), 1–19, 2023.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F. Internacionalização, Rankings e Publicações em Inglês: A Situação do Brasil na Atualidade. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, n. 68, p. 600-626, 2017.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F. Internationalization and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities for the global south. **Journal of Education, Teaching and Social Studies**, 2(4), p. 1-15., 2020.

FINARDI, K. R.; GUZMÁN-VALENZUELA, C. Thinking about the Internationalization of Higher Education in Latin America Based on Evidences of Scientific Production in Brazil and Chile. In: Wassem, J.; Pereira, EMA; Ferreira, EB (Org.). **New and Old Challenges of the Internationalization of Higher Education in Contemporaneity**. 1. Ed. São Paulo: Annablume Publisher. p.179-193, 2021. ISBN 978-65-5684-041-3.

FINARDI, K. R.; MENDES, A. R. M.; DA SILVA, K. A. Tensões e direções das internacionalizações no Brasil: Entre competição e solidariedade. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, p. 1-21, 2022.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de Letras Inglês em uma universidade federal. **Leitura**, (53), p. 129-154, 2014.

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**, 16(1), p. 233-255, 2016.

FONSECA, A. L. S. B. Inglês: a língua da internacionalização. **Educação**, 4(2), p. 23-32, 2016.

FORTES, R. Política científica no Brasil: dilemas em torno da internacionalização e do inglês. **Interfaces Brasil/Canadá**, 16(1), p. 151-190, 2016.

GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; KADRI, M. S. E.; MARSON, M. Z.; KADRI, A. E. Por uma agenda de pesquisa sobre inglês como meio de instrução no contexto de ensino superior brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 60, p. 518-534, 2021.

GIMENEZ, T.; SARMENTO, S.; ARCHANJO, R.; ZICMAN, R.; FINARDI, K. **Guide to English as a medium of instruction in Brazilian higher education institutions 2018-2019**. London: British Council, 2018, 64p.

GUIMARÃES, F. F. **Internacionalização e multilinguismo: uma proposta de política linguística para universidades federais**. 2020. 256 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

GUIMARAES, F. F. **Language Policies in Higher Education: Promoting Multilingualism to Support Internationalization**. De Gruyter, 2024.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R. Internationalization and language policies in Brazil: evidence of the interface at UFES. **Organon**, 34(66), p. 1-21, 2019.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R. Internacionalização e português como língua estrangeira (PLE): levantamento e discussão. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 8, n. 00, p. 1-21, 2021.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R. **Trends and Directions in the 2020 Annual Review of Comparative and International Education (ARCIE): A Meta-analysis**, Wiseman, A.W. (Ed.) Annual Review of Comparative and International Education 2022 (International Perspectives on Education and Society, Vol. 46A), Emerald Publishing Limited, Leeds, pp. 25-43, 2023. <https://doi.org/10.1108/S1479-36792023000046A003>

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. Pandemic and Paradigm Shift in Internationalization: From Competition, Mobility and Exclusivity to Cooperation, Virtuality and Inclusion, Wiseman, A.W., Matherly, C. and Crumley-Effinger, M. (Ed.) Internationalization and Imprints of the Pandemic on Higher Education Worldwide (International Perspectives on Education and Society, Vol. 44), Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 113-128, 2023.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R.; KADRI, M. S. E.; TAQUINI, R. The mission statements of the federal universities and the projection of internationalization in Brazil. **SYSTEM**, v. 94, p. 1-13, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102331>.

GUIMARÃES, F. F.; KREMER, M. Adopting English as a medium of instruction (EMI) in Brazil and Flanders (Belgium): a comparative study. **Revista Ilha Do Desterro**, 73(1), 217–246, 2020.

GUIMARÃES, R. M.; SILVA, K. A. Políticas linguísticas para a internacionalização da educação: Um olhar decolonial a partir dos institutos federais. **Revista Linguagem em Foco**, 14(1), p. 33-56, 2022.

GUTH, A. **O PrInt/UFPR em uma encruzilhada de discursos em políticas linguísticas, internacionalização e decolonialidade**. 2020. 218 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

HILDEBLANDO JUNIOR, C. **Affordances da COIL**: análise de uma experiência entre UFES e UAH. 2019 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

HOLANDA, S. B. **Raízes do brasil**. São Paulo: Ed. José Olympio, 1936, 220p.

IANNI, O. **Enigmas do pensamento latino-americano**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados/USP, 2002, 42p.

JENKINS, J. **English as a lingua franca in the international university**: The politics of academic English language policy. London: Routledge, 2013, 256p.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice**, 2(3), p. 49-85, 2015.

JENKINS, J.; MAURANEN, A. **Linguistic Diversity on the EMI Campus**: Insider Accounts of the Use of English and Other Languages in Universities within Asia, Australasia, and Europe (1st ed.). London: Routledge, 2019, 294p.

JESUS, P. C. S. G. D. **Política e planejamento linguístico para ciência e educação superior: possibilidades do multilinguismo para a produção e a difusão de**

conhecimento. 2018. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

JORDÃO, C. M., DE FIGUEIREDO, E. H. D., LAUFER, G. F.; FRANKIW, T. C. Internacionalização em inglês: sobre esse tal de “Unstoppable Train” e de como abordar a sua locomotiva. **Nemityrã**, 1(2), p. 30-43, 2020.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. Vinhos, Garrafas, Crises: uma perspectiva decolonial na educação superior brasileira. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 21, p. 577-604, 2021.

KADRI, M. S., FINARDI, K. R.; TAQUINI, R. O inglês como meio de instrução nas representações de alunos de um programa de pós-graduação em ciências biológicas. **Horizontes**, 39(1), p. 1-24, 2021.

KAWACHI-FURLAN, C.; AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. The interface between the TOEFL ITP and Internationalization and Language Assessment in Brazil. **Studies in English Language Teaching**, v. 5, n. 2, p. 213-230, 2017. <http://dx.doi.org/10.4025/actascilangcult.v39i2.30529>

KOBAYASHI, E. EMI em uma instituição pública: considerações sobre as vozes dos alunos. **Todas as Letras-Revista de Língua e Literatura**, 24(2), p. 1-21, 2022.

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da educação superior. **Education Policy Analysis Archives**, 26, p. 1-25, 2018.

LEAL, F.; MORAES, M. C. B.; OREGIONI, M. S. Questionando o discurso ea prática de internacionalização da educação superior predominantes na América Latina. **Education Policy Analysis Archives**, 28, p. 1-23, 2020.

MACEDO, M. D. S. A. N. Internacionalização do ensino superior e cooperação educacional: o caso do PEC-G na voz dos estudantes. **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, 27, p. 305-325, 2022.

MALDONADO-TORRES, N. Walter Mignolo: una vida dedicada al proyecto decolonial. **Nómadas (Col)**, (26), p. 186-195, 2007.

MASCARENHAS, F.; LAZZAROTTI FILHO, A.; VIANNA, L. C. Publicar em inglês ou perecer: a esfinge da internacionalização. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 40, p. 213-214, 2018.

MIRANDA, J. A. A. D.; STALLIVIERI, L. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, 22, p. 589-613, 2017.

MOROSINI, M. Internacionalização da educação superior no Brasil e desafios no contexto do sul global. **Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)**, 33(1), 361-383, 2021.

NAKAMURA, Á. R. L. **O discurso sobre a internacionalização das universidades brasileiras**. 2021. 149 f. Tese (Doutorado em Linguística), São Carlos, 2021.

NEVES, T. K.; LAVARDA, R. A. B.; MARTINS, C. B. Práticas estratégicas de internacionalização de programas de pós-graduação: estudo de caso em uma universidade pública do Sul do Brasil. **Revista Eletrônica de Negócios Internacionais** (Internext), 14(2), 93-110, 2019.

NEZ, E.; MOROSINI, M. C. A cooperação acadêmica e os processos de internacionalização. **Revista Panorâmica online**, v.1, p. 52-65, 2020.

NOGUEIRA, N. N. M. Dimensões “escondidas” da internacionalização do ensino superior. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 18, p. 951-982, 2018.

OLIVEIRA, D. M. D.; ZACARIAS, R. A. S. **Internacionalização das IES e a linguagem institucional Português-Inglês**, 2019.

PICCIN, G.; FINARDI, K. R. Abordagens críticas/decoloniais na educação superior: (in)visibilidades nas/das epistemologias de (des)construção das internacionalizações. **Línguas & Letras**, v. 22, n. 52, p. 1-16, 2021.

PARDO, F. S. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: Reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Horizontes de Linguística Aplicada**, n. 2, p. 15-40, 2019.

PICCIN, G. **O IFES na produção de epistemologias do Sul**. 2021. 299 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

PRANAU, C. S. **Internationalisation of higher education: the language profile of foreign researchers in Brazilian academic production**. 2024. 118 f. Mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

PROLO, I. **Pertinência do projeto universitário latino-americano para a internacionalização da educação superior**: um estudo sobre a UNILA. 2019. 183 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, São Paulo, 2019.

SANTOS, F. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2012, 237p.

SANTOS, N.; NASCIMENTO, G.; RIBEIRO, M. D. A. A. Nexos de internacionalização e língua inglesa à luz do paradigma do racismo epistêmico: O caso do Future-se. **Revista X**, 16(6), p. 1528-1551, 2021.

SILVA, T. G. D. **Inglês para quem?: as implicações do Programa Inglês sem Fronteiras no processo de internacionalização da educação superior brasileira**. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens, Mídia e Arte) – Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018.

SOUZA, V.; MURTA, C. A. R.; BENGZEEN, V. Uma pesquisa narrativa pelas experiências de professoras de línguas buscando viver histórias multilíngues e decolonizadoras. **Gláuks-Revista de Letras e Artes**, 20(1), p. 28-48, 2020.

STEIN, S. Internationalization for an uncertain future: Tensions, paradoxes, and possibilities. **The Review of Higher Education**, 41(1), p. 3-32, 2017.

TAQUINI, R. **Internacionalização = EMI? Evidências do inglês na UFES**. 2020. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

TAQUINI, R.; FINARDI, K. R. English as a Medium of Instruction in Brazil: Evidence from UFES. **Studies in English Language Teaching**, 9 (1), p. 24-56, 2021.

TYLER, J. **Inglês, tecnologia e internacionalização da educação superior: evidências e reflexões a partir da análise de MOOCs**. 2016. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

VERDU, F. C. EMI como estratégia de internacionalização em casa: um estudo no programa de pós-graduação em administração da universidade estadual de Maringá. **Práticas em Gestão Pública Universitária**, 3(2), p. 3-15, 2019.

VIEIRA, A. C. **Internacionalização da educação superior brasileira: uma nova fase se inicia após o Ciência sem Fronteiras e o Inglês sem Fronteiras?**. 2019. 86 f. Dissertação (Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

WASSEM, J.; FERREIRA, E. B. Política de internacionalização da UFES: A busca pela excelência acadêmica. **ETD: Educação Temática Digital**, 22(3), p. 612-631, 2020.

WASSEM, J.; FERREIRA, E. B. **The Internationalization of Postgraduate Programs at UFES**. In: Decolonizing the Internationalization of Higher Education in the Global South. Orgs: SILVA, K. A. e PEREIRA, L. M.

ZÜGE, A. P. B., BARRETO, A. I., NOVELLI, J. EMI em foco: percepções, possibilidades e desafios. **Revista NUPEM**, 12(26), p. 43-61, 2020.

APÊNDICES

Apêndice A – Notas autoetnográficas

R1 – Nota de campo 1 – 2022 – Quarta na Pós

R2 – Nota de campo 2 – 2021 – Aula do mestrado

R3 – Nota de campo 3 – 2022 – Pós-reunião do grupo de pesquisa

R4 – Nota de campo 4 – 2021 – Palestra durante o mestrado

R5 – Nota de campo 5 – 2021 – Intervalo das aulas do mestrado

R6 – Nota de campo 6 – 2022 – Intervalo durante aulas do doutorado

R7 – Nota de campo 7 – 2022 – Intervalo durante aulas do doutorado

R8 – Nota de campo 8 – 2021 – Intervalo durante aulas do doutorado

R9 – Nota de campo 9 – 2020 – Conversa informal no campus

R10 – Nota de campo 10 – 2022 – Grupo de pesquisa no doutorado

R11 – Nota de campo 11 – 2023 – Conversa informal no campus

R12 – Nota de campo 12 – 2014 – Aulas da graduação

R13 – Nota de campo 13 – 2014 – Aulas da graduação

R14 – Nota de campo 14 – 2015 – Aulas da graduação

R15 – Nota de campo 15 – 2014 – Aulas da graduação

R16 – Nota de campo 16 – 2023 – Pós-palestra no doutorado

R17 – Nota de campo 17 – 2023 – Palestra no doutorado

R18 – Nota de campo 18 – 2020 – Conversa online

R19 – Nota de campo 19 – 2022 – Quarta na Pós

R20 – Nota de campo 20 – 2023 – Palestra no doutorado

R21 – Nota de campo 21 – 2023 – Aula híbrida de uma disciplina optativa no doutorado

R22 – Nota de campo 22 – 2022 – Palestra sobre internacionalização pela SRI

R23 – Nota de campo 23 – 2023 – Palestra no doutorado

R24 – Nota de campo 24 – 2024 – Intercâmbio virtual

R25 – Nota de campo 25 – 2024 – Palestra no doutorado

R26 – Nota de campo 26 – 2024 – Quarta na Pós

R27 – Nota de campo 27 – 2023 – Conversa no campus

R28 – Palestra no doutorado

R29 – Disciplina online

R30 – Ufes International Week

R31 – Ufes International Week

R32 – Quarta na Pós