

**INTERNACIONALIZAR A PESQUISA É PRECISO;
PROFICIÊNCIA EM LÍNGUAS ADICIONAIS NÃO É PRECISO?
UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO LINGUÍSTICA EM
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO¹**

**INTERNATIONALIZING RESEARCH IS NECESSARY;
PROFICIENCY IN ADDITIONAL LANGUAGES IS NOT
NECESSARY? A STUDY ABOUT THE LANGUAGE
DEVELOPMENT IN GRADUATE PROGRAMS**

Rafael Vetromille-Castro²
Marilia Lima Santos³
Ândria Pintado dos Santos⁴

RESUMO

No Ensino Superior brasileiro, percebe-se crescente incentivo para ministrar disciplinas em outras línguas, e também para divulgação científica em periódicos internacionais. Neste cenário, este artigo tem como objetivo verificar ações direcionadas à formação linguística de pós-graduandos de determinada instituição nos regimentos e currículos de programas com notas 5, 6 e 7. Apresentamos os conceitos de internacionalização e internacionalização em casa, bem como o contexto institucional da universidade em questão; analisamos regimentos e currículos, listando e classificando ações voltadas à formação linguística. Constatamos que, apesar da exigência de proficiência em língua estrangeira, não há o devido preparo dos alunos para tal.

Palavras-chave: internacionalização, língua adicional, pós-graduação, leitura e escrita.

ABSTRACT

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

² Doutorado em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007), mestrado em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (2003) e licenciatura em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal de Pelotas (1998). E-mail: vetromillecastro@gmail.com. Orcid: 0000-0003-3672-2390.

³ Mestre em Letras na Universidade Federal de Pelotas (2023) e licenciatura em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal de Pelotas (2019). E-mail: marilialimas@outlook.com. Orcid: 0009-0009-8624-2193.

⁴ Mestranda em Letras na Universidade Federal de Pelotas e licenciatura em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal de Pelotas (2019). E-mail: andriapintado@gmail.com. Orcid: 0009-0002-9815-2207.

In Brazilian Higher Education, there is growing incentive to teach subjects in other languages, and to the scientific dissemination in international journals. This article aims at verifying actions directed to the linguistic formation of graduate students of an institution in the regiments and curricula of programs 5, 6 and 7. We present the concepts of internationalization and internationalization at home, and the institutional context for the institution; we analyze regiments and curricula, listing and classifying actions directed to the linguistic formation. We observed that, despite the requirement of foreign language proficiency, there is no proper prepare for such skill.

Keywords: internationalization, foreign language, graduate courses, reading, writing.

Introdução

O processo de internacionalização vem criando forças no setor educacional a partir da década de 1980 e, com isso, tem modificado o contexto do Ensino Superior com o avanço da globalização. Apesar de possuir diferentes significados para diferentes atores, nos níveis nacional/setorial/institucional, a internacionalização é um processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural, ou global, nos propósitos, nas funções e na oferta da educação pós-secundária (KNIGHT, 2003, p. 2). Ainda que seja possível determinar um significado geral para o processo, estudos apontam para a necessidade de atualização do termo.

Ainda no século XXI, muitos discursos reproduzem a ideia do Brasil como sendo um país monolíngue pelo fato de o português ser considerado língua oficial (ARCHANJO, 2016), porém estudos (OLIVEIRA, 2009, 2016; SANTOS, 2019; PREUSS E ÁLVARES, 2014; BONVINI, 2008; FARACO, 2016) demonstram o multilinguismo presente no país e o quanto as línguas minoritárias acabam sendo desvalorizadas em relação ao português como língua oficial. Porém, é evidente o caráter multilíngue da sociedade brasileira, seja pela presença das línguas dos povos tradicionais em certas regiões do país, seja pelo contato fronteiriço com países hispanohablantes. Em relação a este último, vemos como natural a alternância entre os idiomas português e espanhol feita pelos usuários (GONÇALVES, 2013). Outro exemplo é visível nas comunidades originalmente de imigrantes, especialmente de origem européia, nas quais a língua da família é aquela dos seus descendentes (BELONI, BUSSE, 2013; HORST, KRUG, 2012; FRITZEN, 2008).

Para retratar esse apagamento das línguas minoritárias, percebemos a ascensão de movimentos de políticas linguísticas em vários setores, desde políticas *top down* quanto *bottom up*, sendo estas referentes a políticas como resultado de declarações oficiais, como constituições, e aquelas referente à “qualquer decisão ou atitude subjacente às práticas linguísticas de alguém constitui uma ação de política e planejamento linguístico”, como decisões familiares e escolares acerca do uso de determinadas línguas (ARCHANJO, 2016, p. 42).

Esse movimento de políticas linguísticas é refletido nas Universidades do Brasil, inclusive aquelas do sistema federal de Ensino Superior, o que fez com que o setor educacional abrisse portas para as línguas estrangeiras e adaptasse suas ações em relação à internacionalização. Uma das iniciativas decorrentes do maior interesse em ações internacionais foi a criação em âmbito nacional dos programas Ciência sem Fronteiras (CsF) e Idiomas sem Fronteiras (IsF)⁵.

Na UFPel, por exemplo, um dos impactos locais do programa IsF foi o edital para credenciamento das universidades federais para atuação como núcleo de línguas (BRASIL, 2017). Esse edital exigia como atribuição das universidades federais “demonstrar, por meio de documentos oficiais, a existência de política de ensino de idiomas (política linguística) no âmbito da universidade, indicando como as ações do Programa IsF (...)” (p. 30).

É sabido que na área de internacionalização é exigida competência nas diversas habilidades do uso do idioma: *speaking, writing, listening, reading*; mas, principalmente, na *leitura e escrita acadêmica em língua estrangeira*. Neste artigo, verificaremos as ações direcionadas à formação linguística da leitura e da escrita em língua estrangeira, nos programas de pós-graduação de uma instituição. Serão observados aspectos como a existência de ações previstas em regimentos ou outros documentos regulatórios, a amplitude de tais ações e outros detalhes que possam estar presentes nos documentos investigados. Ainda neste estudo, restringimos a investigação aos programas de pós-

⁵O programa Ciência sem Fronteiras foi criado em 2011 como uma iniciativa para o processo de internacionalização das instituições de Ensino Superior brasileiras. Conforme o andamento do programa, foi percebida uma lacuna na formação linguística dos participantes, que frequentemente optavam por países de língua portuguesa, por falta de proficiência em outros idiomas. Para preencher esta lacuna, em 2014 houve a criação do programa Inglês sem Fronteiras, posteriormente expandido para Idiomas sem Fronteiras. Tal programa ofertava testes de proficiência, cursos online e cursos presenciais, com foco em habilidades específicas das línguas estrangeiras ofertadas.

graduação de notas 5, 6 e 7 conforme avaliação da CAPES vigente em 2020, uma vez que os referidos programas são referência em internacionalização ou estão em busca de internacionalizar-se cada vez mais para aumento de nota. Para tanto, primeiramente apresentamos os conceitos de internacionalização e internacionalização em casa, bem como o contexto institucional da universidade em questão, delimitamos a metodologia a ser utilizada, passando para uma discussão dos dados encontrados nos regimentos e currículos.

Internacionalização e Internacionalização em Casa

Apesar de a definição de Knight (2003) apresentada na introdução ser uma das mais utilizadas ainda hoje, internacionalização é um termo que carece de novas definições. Uma delas, apresentada por De Wit *et al.* (2015, p. 29), descreve a internacionalização como o processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções e na oferta da educação pós-secundária, a fim de fomentar a qualidade da educação e da pesquisa para todo o corpo discente, docente e funcional, e dar uma contribuição significativa para a sociedade. Essa é uma das diversas definições para um fenômeno que vem dominando a educação no Ensino Superior, sendo afetada pelo e afetando o processo de globalização. Porém, a internacionalização nas universidades é frequentemente confundida com mobilidade acadêmica, que realmente é um processo importante, mas não o único para o desenvolvimento do fenômeno.

A internacionalização do currículo, conforme definida por Leask (2009, p. 209) é “a incorporação das dimensões internacional e intercultural no conteúdo do currículo, bem como nos processos de ensino e aprendizagem e serviços de suporte de um programa de estudo”. A internacionalização do currículo prevê que, além da mobilidade, o currículo doméstico deva abordar questões internacionais e interculturais de forma a preparar *todos* os alunos para uma realidade cada vez mais globalizada, de forma a serem mais tolerantes com uma realidade multicultural.

Beelen e Jones (2015, p. 69), com base em definições de internacionalização, internacionalização no exterior, internacionalização do currículo, propõem o conceito de internacionalização *em casa*, como “a integração proposital das dimensões internacional

e intercultural no currículo formal e informal para todos os estudantes em ambientes domésticos de aprendizagem”⁶. A partir dessa definição, temos a noção da relevância de que o fenômeno de internacionalização não deve apenas afetar os que têm acesso à mobilidade, mas *todos os estudantes*, assim, democratizando o processo. De acordo com Guimarães *et al.* (2019), a noção de mobilidade é uma realidade distante, enquanto o fenômeno deveria ser mais inclusivo.

Essa internacionalização em casa pode se dar pela internacionalização do currículo, com aulas ministradas em língua estrangeira, pela participação de professores de instituições estrangeiras ou alunos estrangeiros, e pela publicação de produção acadêmica em língua estrangeira. Além disso, também há a possibilidade de inclusão de programas novos com temas internacionais, com mobilidade virtual de estudantes para disciplinas e projetos de pesquisa em conjuntos, e outros (KNIGHT, 2020). Em relação às aulas ministradas em línguas estrangeiras, vemos um crescente interesse pelo EMI - *English as a means of instruction*, ou inglês como meio de instrução, termo popularizado principalmente a partir do processo de Bolonha na Europa (BAUMVOL, SARMENTO, 2016). Pesquisas recentes (GUIMARÃES, KREMER, 2020; MARTINEZ, FOGAÇA, FIGUEIREDO, 2019; HAUS, 2018; BAUMVOL, 2016) relatam experiências em diversas instituições de Ensino Superior brasileiras com o uso do EMI. Dentre as motivações para adotar o EMI estão a atração de alunos de outros países, preparação de alunos para mobilidade e mercado de trabalho globalizado, elevação do perfil e posição das universidades nos rankings, entre outras.⁷ (GUIMARÃES, KREMER, 2020).

Outro fator que nos mostrou a possibilidade de democratizar o acesso dos alunos aos impactos da internacionalização foi a pandemia do COVID-19. Ainda que o mito da mobilidade como único sinônimo de internacionalização persista, o novo cenário nos fez repensar nossas atividades, principalmente considerando a educação virtual internacional. Porém, ainda há lacunas a serem revisadas em relação a esse tipo de educação, como a lacuna digital, posto que muitos alunos não têm acesso a tecnologias, computadores,

⁶ Internationalization at Home is the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments. (BELEN AND JONES, 2015, p. 69)

⁷ Similar motivations for adopting EMI are: a) attracting students from other countries; b) preparing students for mobility and a globalized labor market; c) raising the profile and ranking position of the university (GUIMARÃES, KREMER, 2020, p. 226)

internet, e outros acessórios necessários para atividades síncronas e assíncronas; a lacuna linguística, pela falta de proficiência nas diversas habilidades em idiomas estrangeiros; e a fragilidade das parcerias internacionais brasileiras (FINARDI, GUIMARÃES, 2020, p. 5) que propiciem maior e mais fluida cooperação e intercâmbios com instituições de outros países.

Contexto Institucional

Conforme portal⁸ da instituição e a plataforma Sucupira da CAPES, a Universidade Federal de Pelotas, criada em 1969, conta hoje com quatro *campi*, 22 unidades acadêmicas, 100 cursos de Graduação presenciais e, na Pós-Graduação, 47 programas *stricto sensu*, 32 deles com doutorado. A partir de 2007, a expansão da Universidade se consolidou pela sua adesão pelo Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (REUNI), aumentando o número de cursos e o número de alunos.

Grande parte das ações ligadas à política linguística passam direta ou indiretamente pela unidade acadêmica Centro de Letras e Comunicação (CLC). O Centro, através da Câmara de Extensão (CaExt), oferece à comunidade Cursos Básicos de Línguas Estrangeiras, sendo ofertados alemão, espanhol, francês e inglês. Entre os cursos de extensão, há o curso de leitura em língua estrangeira, que prepara principalmente para os testes de competência e leitura em língua estrangeira. Além disso, possui o Núcleo de Ensino de Línguas (NucLi) UFPel, do Programa Idiomas Sem Fronteiras. O NucLi era vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) até 2019, quando foi um dos programas afetados por cortes de verbas federais. Atualmente, está vinculado à ANDIFES, com oferta reduzida de cursos, mas ainda funcionando, principalmente de forma *online* devido à pandemia. Boa parte dos cursos do IsF são organizados por habilidades, e há os cursos de compreensão e produção escrita em língua estrangeira, com foco em artigos, abstracts, essays, e outros formatos. Todos os cursos estão abertos a discentes e docentes dos programas de pós-graduação.

Conforme mencionado anteriormente, as universidades foram estimuladas a elaborar documentos próprios que respaldassem ações voltadas ao desenvolvimento

⁸ Disponível no link: <<https://portal.ufpel.edu.br/historico/>>www.ufpel.edu.br//sucupira.capes.gov.br

linguístico da sua comunidade. Nesse cenário, a partir das considerações feitas pelo Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (COCEPE), a Política Linguística da UFPel foi instituída em fevereiro de 2020 (UFPEL, 2020). Utilizando como base o art. 205 da Constituição da República e visando à melhoria de proficiência de diferentes línguas, ocorreu a necessidade de uma Política Linguística na qual atenda às exigências das políticas públicas de incentivo ao uso das línguas no ambiente acadêmico e na universidade como um todo (UFPEL, 2020) e o uso das línguas em geral trabalhando com uma perspectiva plurilingue e democrática.

Leitura e Escrita

Ao longo dos anos, nota-se que todas as estruturas aplicadas no setor educacional pouco valorizaram o ensino de línguas estrangeiras, já que houve, gradativamente, uma redução de carga horária e línguas ensinadas, independente do contexto. De acordo com Leffa (2016), a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, BRASIL, 1998) valorizou o desenvolvimento da leitura em língua estrangeira pela necessidade e condições de aprendizagem dos alunos. Porém, as críticas feitas pelos professores à valorização da leitura ocorreu pois,

[e]nquanto a própria lei baseia-se no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Art.3º, Inciso III), os Parâmetros restringem o espaço de ação do professor. Embora haja muitos argumentos a favor dessa ênfase, a escola não vai recuperar o ensino da língua estrangeira, “deslocado para os cursos de línguas”, como está explicitado nos próprios parâmetros, devido justamente à ênfase na leitura. Muito breve o aluno provavelmente perceberá que para “falar” uma língua estrangeira, só frequentando um “um curso de línguas” (LEFFA, p. 61).

A elaboração de diretrizes, propostas e orientações proporcionou perspectivas importantes para o estabelecimento do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Como exemplo, temos o letramento digital e a inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC. Tal elaboração também põe ênfase maior na função educacional da língua, reafirmando a relevância da noção de cidadania (LEFFA, p. 61) e práticas cidadãs,

globalização, pluralidade linguística ao valorizar diferentes línguas estrangeiras, e inclusão do ensino a partir de habilidades de escuta e produção oral.

Apesar da redução de carga horária do ensino de línguas estrangeiras, como mencionado acima, a partir da década de 70, a língua inglesa começou a ter uma maior importância e logo, a necessidade de aprender a língua se tornou central em diversos setores. Com a influência de pesquisas, o aluno passou a ser ator principal do processo de ensino, e o ensino da forma, ou seja, a estrutura da língua, começou a ser menos importante em comparação com o uso da língua em diferentes contextos. O ESP - *English for Specific Purposes*, também conhecido como Inglês Instrumental, tem enfoque nas necessidades, nos interesses e nos objetivos dos alunos, além de proporcionar ao professor um papel importante no processo por ser o criador de um plano de curso na qual atingirá as expectativas dos alunos.

Como aborda o Curso de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP (2011), o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras teve início no Brasil entre 1977-1980, dentro do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas- LAEL / PUC / SP. (p. 21). A criação do projeto se deu pela grande demanda das Universidades Brasileiras para a criação de cursos de inglês para fins específicos nas quais pudessem integrar o contexto de Ensino Superior e resolver a falta de preparo dos docentes.

A Avaliação dos Programas e a Escala de Notas da CAPES

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada em 1951, tem como objetivo avaliar os programas de Pós-Graduação existentes e autorizar a criação de novos mestrados - acadêmicos e profissionais - certificando a qualidade dos programas em território brasileiro. Conforme a CAPES, os resultados da avaliação periódica de programas de pós-graduação são expressos em notas, numa escala de 1 a 7, que são atribuídas aos mestrados e doutorados após análise dos indicadores referentes ao período avaliado. A partir de 2021, a CAPES sinaliza que passará a realizar uma avaliação multidimensional, considerando cinco dimensões: formação de pessoal, pesquisa, inovação e transferência de conhecimento, impacto na sociedade e internacionalização.

Em relação à escala, cumpre abordar que os cursos de notas 6 e 7 são considerados de excelência na área, por questões de internacionalização e liderança, enquanto os de notas 5 almejam notas mais altas, logo, devem buscar desenvolver o processo de internacionalização em seus programas. Pela avaliação multidimensional da CAPES, os indicadores para a dimensão da internacionalização são: “projetos com financiamento internacional, artigos em coautoria com estrangeiros, relações instituições com programas estrangeiros; mobilidade docente e discente; projetos de pesquisa conjuntos; dupla titulação e oferta de disciplinas em idiomas estrangeiros” (BÁO, S. N., p. 20, 2020).

Metodologia

Temos como objetivo neste estudo verificar as ações direcionadas à formação linguística da leitura e da escrita em língua estrangeira, nos programas de pós-graduação da UFPel com notas 5, 6 e 7. Para isso, a presente pesquisa é qualitativa, através de pesquisa documental. A partir dos dados disponibilizados e do recorte feito, os Programas de Pós-Graduação da UFPel com nota 5 analisados são os seguintes: **PPG 5A, PPG 5B, PPG 5C, PPG 5D, PPG 5E, PPG 5F e PPG 5G**; os programas de **PPG 6A e PPG 6B**, ambos com nota 6; e, por fim, **PPG 7A e PPG 7B** com nota 7. Os nomes dos programas foram omitidos para este estudo – os números indicam as notas dos programas e as letras não indicam ordem classificatória, apenas diferenciação. Tal recorte foi feito pois os cursos com nota 6 e 7 são considerados altamente internacionalizados conforme avaliação da CAPES, que considera a internacionalização como uma das dimensões a serem analisadas, enquanto os de nota 5 estão buscando internacionalizar-se cada vez mais. Foram analisados os currículos e os regimentos de tais cursos, em busca de quaisquer referências a línguas estrangeiras ou disciplinas em línguas estrangeiras. Em relação aos currículos, buscamos encontrar disciplinas em línguas estrangeiras, entre obrigatórias e optativas, e em relação à regularidade da oferta de tais disciplinas. Em relação aos regimentos, buscamos encontrar quais as línguas estrangeiras exigidas e em quais níveis.

A seguir, passamos aos resultados da pesquisa e discussão dos dados encontrados.

Resultados e Discussão

Com base nos conceitos e no contexto apresentado, passaremos agora à discussão dos dados encontrados nos currículos e regimentos dos cursos de PPG notas 5, 6 e 7 da UFPel. Primeiramente, o que chama a atenção na maioria dos regimentos é a ausência de foco nas questões linguísticas de formação em leitura e escrita. Em todos os cursos avaliados, há a necessidade de apresentar comprovação de proficiência em ao menos uma língua estrangeira (em língua inglesa especificamente em alguns casos) no mestrado e duas línguas no doutorado, sendo que o PPG 7B requer uma prova própria de língua inglesa para ingresso no programa. Os PPGs de 7A, 7B, 6A, 6B, 5C, 5F e 5G são cursos que pedem proficiência especificamente em língua inglesa. Já 5B, 5D e 5E pedem proficiência em língua(s) estrangeira(s) sem especificar qual. É importante ressaltar que tal exigência está de acordo com o Regimento Geral dos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu da UFPel, que declara, no artigo 32: “será exigida do aluno competência em leitura em pelo menos uma língua estrangeira, de acordo com a estrutura curricular de cada curso”. As provas de proficiência são de responsabilidade do aluno, não sendo ofertadas pela instituição nem pelos programas. A instituição oferece regularmente testes de competência em leitura em língua estrangeira. Uma boa parte dos Programas aceita – principalmente para o nível de mestrado – tais testes como alternativa a testes de proficiência oficiais. A seguir apresentamos um quadro com as notas da CAPES bem como as proficiências exigidas.

Quadro 1 – Programas, notas e proficiências exigidas.

PPG	Nota da Capes	Proficiência mestrado	Proficiência doutorado
PPG 7A	7	Língua inglesa	Língua inglesa
PPG 7B	7	Língua inglesa	Língua inglesa
PPG 6A	6	Língua inglesa	Língua estrangeira
PPG 6B	6	Língua inglesa	Língua inglesa
PPG 5A	5	Língua inglesa	Língua inglesa e outra língua estrangeira
PPG 5B	5	Língua estrangeira	Língua estrangeira
PPG 5C	5	Língua inglesa	Língua inglesa e outra língua estrangeira
PPG 5D	5	Língua estrangeira	Duas línguas estrangeiras
PPG 5E	5	Língua estrangeira	Duas línguas estrangeiras
PPG 5F	5	Língua inglesa	Língua inglesa e outro idioma

PPG 5G	5	Língua inglesa	Língua inglesa
--------	---	----------------	----------------

Fonte: Dados obtidos na *Plataforma Sucupira* e no *Regimento Geral dos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu da UFPel* em 04/06/2021.

Conforme exposto na tabela, para proficiência no mestrado, vemos uma predominância da língua inglesa, requisito para 8 dos 11 cursos avaliados. Apenas três cursos fazem menção à língua estrangeira sem especificar, sendo os três da área de humanas: 5B, 5D e 5E. Já em relação à proficiência para doutorado, quatro programas mantêm a exigência exclusivamente para língua inglesa, sendo eles 7A, 7B, 6B e 5G; 6A exige língua estrangeira sem especificar; 5A e 5F falam em língua inglesa e outra língua estrangeira. Os cursos de humanas mantêm a exigência para (agora duas) língua estrangeira, sem especificar.

Destacamos aqui a questão dos únicos cursos nota 7 exigirem apenas a língua inglesa, tanto para mestrado quanto para doutorado, sem fazer qualquer menção a outra língua estrangeira. Inclusive, de acordo com o regimento do programa 7B, a tese de doutorado deve conter, ao menos, um artigo escrito em língua inglesa. Este curso também apresenta prova específica de língua inglesa para ingresso (além da comprovação da proficiência durante o curso). Não há a menção, por exemplo, de necessidade de aluno estrangeiro apresentar o Celpe-Bras, teste de proficiência em língua portuguesa, apesar de ser utilizada no cotidiano da instituição, necessária para aulas, questões burocráticas, e para a própria vivência na cidade. São exigências que demonstram o claro domínio da língua inglesa na área da saúde principalmente, que vai contra os princípios e ideias de diversidade linguística no âmbito acadêmico.

Apesar da proficiência exigida em língua estrangeira nos PPGs observadas acima, somente encontramos quatro disciplinas ofertadas em três programas. As disciplinas exclusivamente em língua inglesa encontradas foram três de conhecimento específico e outra voltada para leitura e avaliação de artigos científicos, “*Seminars in Veterinary Medicine*”, “*Advances in Restorative Dentistry*”, “*Critical Appraisal of Dental Science*” e “*Journal Club: critical reading and evaluation of scientific papers*”. Isso demonstra o interesse em buscar alunos estrangeiros interessados nas temáticas específicas dos programas (no caso das disciplinas de conhecimento específico), bem como o de

contribuir com a formação em leitura em língua estrangeira, com objetivo específico de alcance às produções em língua estrangeira na área.

Entrando em contato com as coordenações dos programas, verificamos a existência de outras disciplinas em língua estrangeira. O PPG 5A apresenta as disciplinas “Foodomics” e “Grain Processing Technologies” em língua inglesa e “Análise Sensorial” parcialmente em língua espanhola. Também há registro de outras ofertas passadas de “Food Packaging” e “Food Analysis” em língua inglesa. Além das públicas, o PPG6B apresenta as disciplinas "Peer Review Workshop", "Bioestatics Applied to Dentistry", "Applied Scientific Methodology", "Oral Health Epidemiology", "Dental Biomaterials", "Innovations in Oral and Maxillofacial Surgery", "Journology", "Clinical Trials", "Cancer Research", "Systematic Reviews and Meta Analysis", "Clinical Trials", "Research with Oral Biofilms and Mouth Simulation", "Decision Making in Dentistry", "Scientific Writing, Scientific Writing Task 1, Scientific Writing Task 2". Os PPG 5D, PPG 5E e PPG 7B confirmaram não apresentar disciplina em língua estrangeira. Abaixo, segue uma tabela com o número de disciplinas ofertadas por cada programa, conforme exposto nos respectivos sites:

Quadro 2 – Número total de disciplinas, disciplinas em língua estrangeira e % de disciplinas em L.3 nos programas analisados.

PPG	Total de disciplinas	Disciplinas em língua estrangeira	% de disciplinas em L.E.
PPG 7^a	52	1	1,9%
PPG 7B	80	0	0%
PPG 6^a	36	0	0%
PPG 6B*	74	18	24,3%
PPG 5^a	41	5	12,19%
PPG 5B	15	0	0%
PPG 5C	48	0	0%
PPG 5D	42	0	0%
PPG 5E	13	0	0%
PPG 5F	42	0	0%
PPG 5G	78	1	1,28%

Fonte: Dados obtidos Regimento Geral dos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu da UFPel em 04/06/2021.

*No site deste programa, constavam 58 disciplinas, apenas 2 em língua estrangeira. Em consulta direta com o programa, informaram-nos de outras 16 disciplinas em LE. *Nos cursos com 0-0%, não foram encontradas disciplinas em LE.

Tanto em consulta pública nos sites dos Programas, quanto em busca no sistema de registro acadêmico institucional, são poucas as disciplinas encontradas especificamente em língua estrangeira, não havendo destaque que chame a atenção de alunos internacionais interessados em ingressar em um desses programas. Mesmo contando com as disciplinas encontradas nos sites e com as respostas das coordenações, são pouquíssimas disciplinas comparadas a totalidade disponível, conforme exposto na tabela acima, fato que pode ser justificado com falta de corpo docente proficiente o suficiente em língua estrangeira para ministrar uma disciplina, falta de parcerias com outros programas com cooperação internacional e participação de docentes de outras universidades, ou até mesmo pouca reflexão sobre os impactos acadêmicos da internacionalização do programa.

Além das disciplinas mencionadas e da necessidade de comprovar proficiência em língua estrangeira, não encontramos qualquer outra menção à formação especificamente nas habilidades de leitura e escrita em outras línguas - o que demonstra o domínio da língua inglesa na internacionalização do Ensino Superior no meio científico.

Considerações Finais

Ao longo desse artigo, apresentamos os conceitos de internacionalização e o contexto institucional da Universidade e dos programas analisados, bem como discutimos a importância do ensino instrumental de línguas, principalmente em relação ao Ensino Superior. Conforme visto na UFPel, há um papel importante da língua estrangeira nos programas de pós-graduação, principalmente da língua inglesa, porém, não parece haver foco específico na formação das habilidades de leitura e escrita nos cursos de pós-graduação.

Historicamente, sabemos que a pós-graduação exige proficiência de seus alunos, seja no ingresso, na qualificação, ou para obtenção do título, mas, de modo geral, não há ações de suporte para formação linguística nos programas, seja para professores, seja para alunos. No que diz respeito à exigência a estudantes, é sabido que há programas que requerem a comprovação de proficiência para o ingresso no mestrado ou doutorado. Há outros programas que flexibilizam a apresentação do item até o primeiro ano de curso, até o exame de qualificação ou, em alguns casos, até mesmo até a banca de defesa de

dissertação e tese (o que nos leva a ponderar sobre a real necessidade de comprovação de proficiência – se visando ao acesso amplo a publicações internacionais ou se apenas uma mera etapa burocrática documental). Nos casos em que a apresentação de comprovante de proficiência é flexibilizada, entretanto, a responsabilidade se apresenta como exclusivamente do estudante, dando indícios de que trata-se de cumprimento burocrático. Percebemos, ao longo deste estudo, falta de disciplinas formativas que contemplem a capacitação linguística dos alunos da pós-graduação. Entendemos que as universidades tiveram a oportunidade de compensar essa lacuna com o programa Idiomas sem Fronteiras, que era voltado especificamente para cursos de Ensino Superior. Na falta de um programa semelhante, não há ações voltadas para tal público, ou as existentes são insuficientes, e não parece haver ações nos programas em relação a esta deficiência. Ainda que entendamos que a formação linguística de docentes e discentes não seja papel precípuo de programas de pós-graduação – nem mesmo daqueles da área de avaliação “Linguística e Literatura” – parece não haver planejamento de ações de mapeamento e de incentivo ao estudo de línguas estrangeiras. Um exemplo disso é o fato de, segundo relato da coordenação do Idiomas sem Fronteiras na UFPel, a despeito dos inúmeros esforços de divulgação dos cursos ofertados de 2013 a 2016 para a comunidade acadêmica – em torno de 900 vagas por oferta e de 4 ofertas por ano – a taxa de ocupação nunca atingiu mais do que trinta por cento em cada oferta. O ponto que levantamos aqui é justamente o do impacto da formação linguística – de docentes, mas também de estudantes – em programas de nota 5, 6 e 7, os quais são ou pretendem ser altamente internacionalizados.

Sobre a publicação especificamente em língua estrangeira, houve uma oferta com possibilidade, primeiramente, de revisão de artigos em língua estrangeira, e, depois, inclusive da tradução integral de artigos em língua estrangeira. Esses editais tiveram baixa demanda, o que aponta para a baixa produção em língua estrangeira na instituição, o que impacta, diretamente, na internacionalização dos programas e da instituição como um todo.

A partir do encontrado, consideramos relevante que mais esforços sejam direcionados à formação linguística, como a oferta de cursos de leitura e escrita de línguas estrangeiras. Tal movimento beneficiaria o desenvolvimento do processo de internacionalização da universidade, principalmente da internacionalização em casa e da produção científica em língua estrangeira. Isso poderia ser realizado pela formação

preparatória em ensino instrumental das línguas, principalmente da língua inglesa, posto que é especificamente mencionada em alguns regimentos. Essa não seria uma ação de responsabilidade apenas de cada programa individualmente, mas da instituição como um todo para auxiliar no desenvolvimento do seu próprio processo de internacionalização – cabendo, aos programas, motivarem docentes e discentes a participar de tais ações.

Referências

ARCHANJO, R. Languages and Power in Language Policies in the Brazilian Context. In: FINARDI, K. R. *English in Brazil: views, policies and programs*. Londrina: Eduel, 2016, v.1, p. 37-56.

BEELEN, J. JONES, E. Redefining Internationalization at Home. In: *The European Higher Education Area: Between Critical Reflection and Future Policies*. p. 59-75 Springer, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/286934903_The_European_Higher_Education_Area_Between_Critical_Reflections_and_Future_Policies> Acesso em: 2 ago. 2021.

BELONI, W. C., BUSSE, S. Línguas e culturas em contato: o talian e a preservação da identidade italiana em cascavel. *Revista Travessias*. v. 7, n. 2. 2013. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/9337>> Acesso em: 2 ago. 2021.

BONVINI, E. Línguas africanas e português falado no Brasil. In: FIORIN, José Luiz; PETTER, Margarida (Orgs.). *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*. São Paulo; Contexto, 2008. p. 15-62.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Avaliação da Pós-Graduação. Brasília, DF: Capes, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao>>. Acesso em: 25 dez, 2020.

_____, Capes. Portal de Periódicos, 2000. Disponível em: <<https://www.periodicos.capes.gov.br/images/documents/cartilha%20portugues.pdf>> Acesso em: 05 jan, 2021.

DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLACK, E.. The internationalisation of higher education. Brussels: European Parliament, Committee on Culture and Education, 2015. *European Parliament*. Disponível em: <[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEWjcyJyasbDxAhW2JrkGHTQnA2cQFjACegQIBBAD&url=https%3A%2F%2Fwww.europarl.europa.eu%2FRegData%2Fetudes%2FSTUD%2F2015%2F540370%2FIPO_L_STU\(2015\)540370_EN.pdf&usg=AOvVaw2kY0Idgyj-gSZblmzMIvhn](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEWjcyJyasbDxAhW2JrkGHTQnA2cQFjACegQIBBAD&url=https%3A%2F%2Fwww.europarl.europa.eu%2FRegData%2Fetudes%2FSTUD%2F2015%2F540370%2FIPO_L_STU(2015)540370_EN.pdf&usg=AOvVaw2kY0Idgyj-gSZblmzMIvhn)> Acesso em: 2 ago. 2021

FARACO, C. A. *História sociopolítica da língua portuguesa*. Parábola Editorial. São Paulo, 2016. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/310473892_Historia_sociopolitica_da_lingua_portuguesa_de_Carlos_Alberto_Faraco_Sao_Paulo_Parabola_Editorial_2016_400_p> Acesso em: 2 ago. 2021.

FINARDI, K. R.; GUIMARAES, F. Internationalization and the Covid-19 Pandemic: Challenges and Opportunities for the Global South. *Journal of Education, Teaching and Social Studies*, v. 2, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/343997360_Internationalization_and_the_Covid-19_Pandemic_Challenges_and_Opportunities_for_the_Global_South_Internacionalizacao_e_a_pandemia_de_Covid-19_desafios_e_opportunidades_para_o_Sul_global> Acesso em: 2 ago. 2021.

FRITZEN, M. P. Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil. *Trabalhos em linguística aplicada*, vol. 47, n. 2, Campinas Jul-Dez 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/YNcqwvq8t3cLhTFjPPzVsqp/?lang=pt>> Acesso em: 2 ago. 2021.

GONÇALVES, D. P. O falar dos comerciantes brasileiros na fronteira de Jaguarão-Río Branco. Orientadora: Profa. Dra. Isabella Ferreira Mozzillo Data de defesa: 21/06/2013 Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/09/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Dania-Pinto-Gon%C3%A7alves.pdf>> Acesso em: 2 ago. 2021.

GUIMARÃES, F. F.; MENDERS, A. R. M.; RODRIGUES, L. M.; PAIVA, R. S. dos S.; FINARDI, K. R. Internationalization at Home, COIL and Intercomprehension: For More Inclusive Activities in the Global South. *SFU Educational Review*, v. 12, n.3, p.90-109, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i3.1019>> Acesso em: 2 ago. 2021

HORST, C.; KRUG, M. J. Línguas em contato no sul do Brasil: um estudo de caso do português e da variedade alemã Hunrückisch. *PAPIA* 22(2) p. 367-383, 2012. Disponível em: <<http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/1677/1488>> Acesso em: 2 ago. 2021.

KNIGHT, J. *Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios*. 2. ed.; e-book / Jane Knight - São Leopoldo: Oikos, 2020.

LEASK, B. Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students. *Journal of Studies in International Education*. v. 13, n. 2, p. 205-221, 2009. Disponível em: < <https://doi.org/10.1177/1028315308329786>> Acesso em 2 ago. 2021.

LEFFA, V. J. *Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem*. Wilson J. Leffa. - Pelotas: EDUCAT, 2016. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua_estrangeira_leffa.pdf> Acesso em: 29 dez. 2020.

OLIVEIRA, G. M. Línguas de fronteira, fronteira de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil. *Revista GeoPantanal*, v. 11 n. 21, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/2573>> Acesso em: 2 ago. 2021.

OLIVEIRA, G. M. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística; *Synergies Brésil*. n. 7 pp. 19-26, 2009. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjYu9ejs7DxAhUHEbkGHd9ODREQFjAAegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Fgerflint.fr%2FBase%2FBresil7%2Fgilvan.pdf&usg=AOvVaw0FmptYxjAY_Rninrn8qj_n> Acesso em: 2 ago. 2021

ORTIZ PREUSS, E. ; ALVARES, M. R. . Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. *Acta Scientiarum. Language and Culture (Online)*, v. 36, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/23169>> Acesso em: 2 ago. 2021.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R; ROCHA, C. H. (Org.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 19-42.

SANTOS, G. Do multilinguismo generalizado ao multilinguismo localizado: políticas de redução da diversidade linguística na história social linguística do Brasil. *Macabéa - Revista Eletrônica do Netlli* - v. 8, n. 2, jul-dez 2019, p. 237-254. Disponível em: <<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/1951>> Acesso em: 2 ago. 2021.

UFPEL, Instituição da Política Linguística da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), 2020. Disponível em: <<http://ccs2.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2020/03/Res.-01.2020-Politica-Linguistica-Institucional-da-UFPel.pdf>> Acesso em: 2 ago. 2021.

UFPEL, Institucional - Histórico. Disponível em: <<https://portal.ufpel.edu.br/historico/>> Acesso em: 19 dez, 2020.

UNESP, Rede São Paulo de Formação Docente. Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40557/4/2ed_ing_m2d3.pdf> Acesso em: 19 dez, 2020.

Recebido em 10/03/2023.
Aprovado em 02/06/2023.