



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CIBELE CORADIN-BAIL

**CONSTRUINDO A POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA
INTERNACIONALIZAÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA ESTADUAL:
CAMINHOS PERCORRIDOS E A PERCORRER**

Londrina
2026

CIBELE CORADIN-BAIL

**CONSTRUINDO A POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA
INTERNACIONALIZAÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA ESTADUAL:
CAMINHOS PERCORRIDOS E A PERCORRER**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

Orientador: Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez.

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Coradin-Bail, Cibele.

Construindo a política linguística para internacionalização em uma universidade pública estadual : caminhos percorridos e a percorrer / Cibele Coradin-Bail. - Londrina, 2026.
283 f. : il.

Orientador: Telma Nunes Gimenez.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2026.

Inclui bibliografia.

1. Internacionalização da educação superior - Tese. 2. Política linguística - Tese. 3. Plurilinguismo - Tese. 4. Multilinguismo - Tese. I. Gimenez, Telma Nunes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

CIBELE CORADIN-BAIL

**CONSTRUINDO A POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA
INTERNACIONALIZAÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA ESTADUAL:
CAMINHOS PERCORRIDOS E A PERCORRER**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profa. Dra. Telma N. Gimenez
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Vera Lucia Cristovão (presidente)
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Simone Sarmiento
Universidade Federal do Rio Grande do Sul -
UFRGS

Profa. Dra. Luciana Cabrini Simões Calvo
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Profa. Dra. Andréia C. Malheiros Santana
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Claudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 12 de março de 2026.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser presença, força e amparo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez, minha profunda gratidão pela condução comprometida e sensível deste trabalho. Sua orientação, seriedade, dedicação, escuta atenta e leitura cuidadosa foram fundamentais para o desenvolvimento das discussões e reflexões aqui apresentadas. Agradeço, especialmente, por suas constantes provocações que, ao mesmo tempo em que fortaleceram meu olhar crítico, me instigaram a perseguir perspectivas mais democráticas e inclusivas nesta pesquisa.

À Profa. Dra. Viviane Bagio Furtoso, pela orientação no início dessa caminhada, pelas revisões e contribuições aos instrumentos de geração de dados e pelo apoio fundamental no acesso aos participantes. Obrigada por me apresentar a riqueza da área de Português para Falantes de Outras Línguas e pelas valiosas experiências que nela vivenciei.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), agradeço pelos ensinamentos e reflexões proporcionados nas disciplinas ministradas, pelo respeito recíproco e pela construção de um espaço formativo crítico e plural.

Às integrantes das bancas de qualificação e de defesa, obrigada por sua disponibilidade, leitura atenta e contribuições criteriosas. Suas considerações foram fundamentais para o aprimoramento deste estudo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido por meio de bolsa de estudos, a qual foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos participantes deste estudo, registro minha sincera gratidão pela disponibilidade, confiança e pelas contribuições que tornaram esta pesquisa possível. Espero que os resultados aqui apresentados honrem a contribuição oferecida.

Aos amigos que, mesmo à distância, fizeram-se presentes em pensamento e afeto, agradeço pelo apoio e pelas palavras de incentivo que me fortaleceram ao longo dessa jornada.

À minha família, meu alicerce maior, minha mais profunda gratidão. Aos meus pais, obrigada pelo amor, suporte e, em especial, pelos valores que me ensinaram e que orientam meus passos. Aos meus irmãos, agradeço pela torcida de

sempre e pelas palavras de apoio. Ao meu marido, sou imensamente grata pela parceria e incentivo diário. Obrigada por dividir comigo as alegrias e as angústias desse percurso. Às minhas filhas, razão maior de tudo, agradeço pela paciência e compreensão nos momentos em que minha atenção esteve voltada às demandas deste trabalho. Seu amor, vivacidade e carinho trouxeram leveza e inspiração para os meus dias de estudo e dedicação a esta pesquisa, tornando cada etapa dessa jornada ainda mais significativa.

RESUMO

CORADIN-BAIL, Cibele. **Construindo a política linguística para internacionalização em uma universidade pública estadual**: caminhos percorridos e a percorrer. 2026. 283 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

A internacionalização da educação superior tem figurado como objetivo estratégico de diversas universidades brasileiras, constituindo tema de significativo interesse em suas agendas institucionais. Reconhece-se, atualmente, que a consolidação desse processo demanda especial atenção à valorização do multilinguismo, tendo em vista a diversidade de sujeitos, línguas e culturas envolvidos nas dinâmicas de interação e cooperação internacional. Sob essa ótica, a construção de uma política linguística institucional, que seja sensível às realidades contextuais e demandas locais, é essencial para que haja um comprometimento coletivo com esse processo em uma Instituição de Ensino Superior (IES). Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a trajetória da política linguística de uma universidade pública estadual do Paraná com vistas ao fortalecimento de sua internacionalização, buscando compreender de que modo atores institucionais se posicionam frente a esse processo. Os objetivos específicos da pesquisa são: a) descrever o estágio atual da IES no que diz respeito às línguas empregadas em diferentes dimensões de suas atividades; b) investigar as percepções de agentes institucionais em funções estratégicas com relação à Política Linguística para a Internacionalização da IES; c) identificar que aspectos precisam ser considerados, sob o ponto de vista institucional, para que uma política linguística responda aos anseios de internacionalização da IES; e d) identificar as relações entre as ações de internacionalização institucional e a política linguística da IES de acordo com seus documentos oficiais. A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso e faz uso de uma abordagem de métodos mistos. A análise dos dados está ancorada na Abordagem do Ciclo de Políticas. O estudo está dividido em duas etapas: na Etapa 1, de caráter descritivo, foram aplicados questionários *online* a atores institucionais em posições estratégicas no intuito de mapear o estágio atual da política linguística para a internacionalização institucional; a Etapa 2, de caráter interpretativo, está baseada em respostas fornecidas às perguntas abertas dos questionários, no intuito de investigar as percepções dos participantes com relação a essa política e aos aspectos que devem ser considerados para que elas respondam aos anseios de internacionalização da IES. Complementarmente, documentos institucionais relacionados à sua política linguística para internacionalização foram analisados com o objetivo de identificar as línguas explicitamente aceitas e os modos como elas se associam às ações de internacionalização da IES. Os resultados do estudo sugerem que há um movimento crescente de legitimação do multilinguismo em diferentes contextos institucionais, embora a língua inglesa ocupe espaço central em esferas consideradas estratégicas para a internacionalização. Nesse sentido, a pesquisa evidencia que a Política Linguística da IES vem sendo moldada, nos últimos anos, por um conjunto de influências externas, as quais orientam sua concepção de internacionalização.

Palavras-chave: Internacionalização da educação superior; Política linguística; Plurilinguismo; Multilinguismo; Cooperação internacional.

ABSTRACT

CORADIN-BAIL, Cibele. **Developing the language policy for internationalization at a state public university: the journey so far and the road ahead.** 2026. 283 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

The internationalization of higher education has emerged as a strategic objective for several Brazilian universities, constituting a topic of considerable interest in their institutional agendas. It is currently recognized that the consolidation of this process requires particular attention to the promotion of multilingualism, given the diversity of subjects, languages and cultures involved in the dynamics of international interaction and cooperation. From this perspective, the development of an institutional language policy – one that is sensitive to contextual realities and local demands – is essential to ensure collective engagement in this process within a Higher Education Institution (HEI). This research aims to investigate the trajectory of the language policy of a public state university in Paraná towards its internationalization, seeking to understand how institutional actors position themselves in relation to this process. The specific objectives of the study are: a) to describe the current stage of the HEI regarding the languages used across different dimensions of its activities; b) to investigate the perceptions of institutional agents in strategic roles concerning the Institutional Language Policy for Internationalization; c) to identify which aspects should be considered, from an institutional perspective, for a language policy to address the HEI's internationalization goals; and d) to identify the relations between the institutional internationalization actions and the HEI's language policy according to its official documents. The research is characterized as a case study and employs a mixed-methods approach. Data analysis is anchored in the Policy Cycle Approach. The study is divided into two stages. Stage 1, of a descriptive nature, involved the administration of online questionnaires to institutional actors occupying strategic positions, with the aim of mapping the current stage of the institutional language policy for internationalization. Stage 2, of an interpretive nature, is based on responses to the open-ended questions of the questionnaires and seeks to investigate participants' perceptions of this policy, as well as the aspects that should be considered to ensure that it addresses the institution's internationalization objectives. In addition, institutional documents related to the language policy for internationalization were analyzed in order to identify the languages explicitly accepted and the ways in which they are associated with the institution's internationalization actions. The results of the study suggest that there is a growing movement toward the legitimization of multilingualism across different institutional contexts, although English continues to occupy a central position in spheres considered strategic for internationalization. In this regard, the research shows that the HEI's Language Policy has, in recent years, been shaped by a set of external influences that guide its conception of internationalization.

Key-words: Internationalization of higher education; Language policy; Plurilingualism; Multilingualism; International cooperation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Informe sobre a suspensão das atividades do IsF-UDEL	145
Figura 2 – Paraná Fala Idiomas em Rede	154
Figura 3 – Página inicial do <i>website</i> oficial da UEL	200
Figura 4 – Relação entre a Política de Internacionalização Institucional e a PLI.....	216

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	–	Atores que deveriam participar da construção da PLI	76
Gráfico 2	–	Atores que deveriam participar da implementação da PLI	77
Gráfico 3	–	Incentivos aos docentes da graduação para participação em cursos de idiomas na UEL	183
Gráfico 4	–	Incentivos aos discentes da graduação para participação em cursos de idiomas na UEL	184
Gráfico 5	–	Incentivos aos docentes da pós-graduação <i>stricto sensu</i> para participação em cursos de idiomas na UEL	185
Gráfico 6	–	Incentivos aos discentes da pós-graduação <i>stricto sensu</i> para participação em cursos de idiomas na UEL	186
Gráfico 7	–	Incentivos aos docentes da graduação para oferta de disciplinas em outras línguas	187
Gráfico 8	–	Incentivos aos discentes da graduação para participação em disciplinas eletivas ou optativas em outras línguas	188
Gráfico 9	–	Incentivos aos docentes da pós-graduação <i>stricto sensu</i> para oferta de disciplinas em outras línguas	189
Gráfico 10	–	Incentivos aos discentes da pós-graduação <i>stricto sensu</i> para participação em disciplinas eletivas ou optativas em outras línguas	189

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Posições alcançadas pela UEL em avaliações externas (2023-2025).....	26
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Desenho do estudo.....	23
Quadro 2	– Matérias sobre a classificação da UEL em <i>rankings</i> internacionais de desempenho universitário	27
Quadro 3	– Matérias sobre pesquisadores de destaque da UEL	28
Quadro 4	– Identificação do público-alvo dos questionários aplicados	87
Quadro 5	– Número de perguntas propostas em cada questionário	89
Quadro 6	– Participação da comunidade acadêmica por meio dos questionários	90
Quadro 7	– Documentos institucionais analisados	93
Quadro 8	– Quadro metodológico da pesquisa	95
Quadro 9	– Línguas de admissão acadêmica	102
Quadro 10	– Línguas usadas como meio de instrução	110
Quadro 11	– Justificativas para não ofertar aulas em EMI	113
Quadro 12	– Justificativas para ofertar aulas em EMI	113
Quadro 13	– Línguas de produção e disseminação do conhecimento	120
Quadro 14	– Línguas de comunicação	124
Quadro 15	– Línguas usadas na administração	128
Quadro 16	– Línguas usadas na administração da ARI	129
Quadro 17	– Línguas ensinadas	136
Quadro 18	– Cursos ofertados pelo LabLínguas no primeiro semestre de 2026	139
Quadro 19	– Catálogo de Cursos do Paraná Fala Espanhol (PFE) na UEL	152
Quadro 20	– Catálogo de Cursos do Paraná Fala Francês (PFF) na UEL.....	152
Quadro 21	– Catálogo de Cursos do Paraná Fala Inglês (PFI) na UEL	153
Quadro 22	– Ações do LILA na UEL	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
ARI	Assessoria de Relações Internacionais
CAPA	Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEU	Centro de Escrita Acadêmica da Universidade Estadual de Londrina
CsF	Ciência sem Fronteiras
EAPq	Escritório de Apoio à Pesquisa
EDUEL	Editores da Universidade Estadual de Londrina
FAUBAI	Associação Brasileira de Educação Internacional
GT	Grupo de Trabalho
leC	Internacionalização em Casa
IES	Instituição/ões de Ensino Superior
IEES	Instituições Estaduais de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IsF	Idiomas sem Fronteiras
LabLínguas	Laboratório de Línguas
LE	Língua estrangeira
LILA	Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos
MEC	Ministério da Educação
NECJ	Núcleo de Estudos e Cultura Japonesa
NuLi-IsF	Núcleo de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PLE	Programa de Estudantes-Convênio de Português como Língua Estrangeira
PEC-PG	Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PEI-PPG	Plano Estratégico de Internacionalização da Pró-Reitoria de Pesquisa

e Pós-Graduação

PFE	Paraná Fala Espanhol
PFF	Paraná Fala Francês
PFI	Paraná Fala Idiomas / Paraná Fala Inglês
PFI-Português	Paraná Fala Português como língua de acolhimento
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
PL	Política Linguística
PLI	Política Linguística Institucional
PLI-UEL	Política Linguística Institucional da Universidade Estadual de Londrina
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-Graduação
Rede IsF	Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	A Universidade Estadual de Londrina (UEL)	24
1.2	A pesquisadora	30
1.3	Organização do trabalho	33
2	A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUA DIMENSÃO LINGUÍSTICA	36
2.1	As diferentes fases e abordagens de internacionalização	37
2.1.1	Primeira fase (1950-1990): a internacionalização como uma política externa de blocos.....	37
2.1.2	Segunda fase (1990-2010): da mobilidade acadêmica à internacionalização para todos.....	38
2.1.3	Terceira fase (2010-2020): a mercantilização da internacionalização.....	43
2.1.4	Quarta fase (2020-momento atual): o chamado por uma internacionalização mais ética	49
2.2	A internacionalização crítica	51
3	POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO ÂMBITO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	58
3.1	História epistemológica do campo de estudos em políticas linguísticas	59
3.2	O campo de estudos em políticas linguísticas na atualidade	64
3.3	Políticas linguísticas no âmbito da internacionalização da educação superior	67
3.4	Pesquisas em políticas linguísticas institucionais no contexto brasileiro	74
3.5	A abordagem do ciclo de políticas (ACP)	78
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	83
4.1	Cuidados éticos adotados	84
4.2	Etapas da pesquisa	85

4.2.1	Etapa 1: mapeamento do estágio atual da PLI-UEL	86
4.2.2	Etapa 2: percepções de atores institucionais sobre a PLI-UEL.....	91
4.3	Metodologia de análise dos dados	96
5	A POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DA UEL.....	98
5.1	Línguas de admissão acadêmica.....	100
5.2	Línguas usadas como meio de instrução	109
5.3	Línguas de produção e disseminação do conhecimento	119
5.4	Línguas de comunicação	124
5.5	Línguas usadas na administração.....	128
5.6	Um retrato da política linguística para a internacionalização da UEL.....	132
6	A DIMENSÃO LÍNGUAS ENSINADAS NO CENÁRIO LINGUÍSTICO DA UEL.....	136
6.1	Projetos de extensão para o desenvolvimento de competências linguística.....	138
6.1.1	Laboratório de Línguas (Lablínguas)	138
6.1.2	Núcleo de Estudos e Cultura Japonesa (NECJ)	141
6.1.3	Idiomas sem Fronteiras (IsF)	142
6.1.4	Paraná Fala Idiomas (PFI)	149
6.1.5	Programa de Estudantes-Convênio de Português como Língua Estrangeira (PEC-PLE)	155
6.1.6	Centro de Escrita Acadêmica da UEL (CEU).....	157
6.1.7	Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA)	160
6.2	O desenvolvimento de competências linguísticas na PLI-UEL	162
7	A PLI-UEL NA PERCEPÇÃO DE ATORES INSTITUCIONAIS	165
7.1	Percepções de atores institucionais quanto à PLI-UEL	165
7.2	Aspectos a serem considerados na PLI-UEL	173
7.3	Incentivos institucionais à promoção do plurilinguismo	182

8	A GESTÃO LINGUÍSTICA NA INTERNACIONALIZAÇÃO DA UEL	191
9	A TRAJETÓRIA DA PLI-UEL À LUZ DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS (ACP)	207
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS	220
	REFERÊNCIAS	226
	APÊNDICES	239
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	240
	APÊNDICE B – Devolutiva aos participantes	243
	APÊNDICE C – Levantamento referente à comprovação de proficiência em língua estrangeira nos PPGs da UEL	255
	ANEXOS	270
	ANEXO A – Perguntas norteadoras para o mapeamento da situação da instituição e auxílio no desenho de sua política linguística – proposta elaborada pelo GT de Políticas Linguísticas para Internacionalização da FAUBAI (Abreu-e-Lima <i>et al.</i> , 2017)	271
	ANEXO B – Metas e perguntas norteadoras para o dimensionamento das ações de política linguística com vistas à internacionalização da IES (Abreu-e-Lima <i>et al.</i> , 2017)	274
	ANEXO C – Matriz Multidimensional de (Auto) Avaliação da Internacionalização (Amorim, 2020)	277
	ANEXO D – Perguntas elencadas por Amorim (2020) para a elaboração dos indicadores da categoria Política Linguística em sua Matriz Multidimensional de (Auto) Avaliação da Internacionalização	278
	ANEXO E – Proposta de política linguística para internacionalização (Guimarães, 2020)	280

ANEXO F – Recomendações do IsF para a elaboração da Política Linguística Institucional (Brasil, 2017b)	281
ANEXO G – Perspectiva “produção intelectual internacionalizada” no Documento Referencial de avaliação de PPGs 2025-2028 da Capes	283

1 INTRODUÇÃO

A internacionalização da educação superior tem sido considerada um agente central de mudanças em universidades na atualidade (De Wit, 2020), despertando interesse de governos, instituições e pesquisadores no mundo todo. Embora abordada a partir de expectativas bastante otimistas, baseadas na premissa de que a cooperação internacional é benéfica (direta ou indiretamente) para todos os envolvidos, os entraves que se apresentam em nível institucional para uma internacionalização bem-sucedida podem ser bastante desafiadores (Martinez, 2017).

No Brasil, esse movimento tem sido incentivado por políticas governamentais com foco no desenvolvimento de capacidades para maior interlocução de pesquisadores brasileiros com colegas internacionais, bem como participação ampliada na produção de conhecimento em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento nacional. Promovida de modo mais expressivo nos últimos 15 anos, alguns exemplos de iniciativas governamentais em prol da internacionalização da educação superior brasileira são o programa de mobilidade acadêmica do governo federal Ciência sem Fronteiras (CsF)¹, o Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil (Capes-PrInt)² e o Programa Redes para Internacionalização Institucional (Capes-Global)³. Além desses, alguns exemplos importantes de iniciativas governamentais no âmbito das políticas linguísticas são o Programa Idiomas sem Fronteiras (Programa IsF)⁴, em nível nacional⁵, e o Programa Paraná Fala Idiomas (PFI)⁶, em nível estadual.

A promoção de políticas linguísticas em prol da internacionalização da educação superior está ancorada no reconhecimento de que não é possível pensar esse processo sem que se invista no desenvolvimento de competências linguístico-culturais, consideradas essenciais para interagir com indivíduos de diferentes países,

¹ <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras>

² <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>

³ <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-capes-global.edu>

⁴ <https://isf.mec.gov.br/>

⁵ Embora tenham alcançado expressiva visibilidade e influência sobre a educação superior brasileira, os programas do governo federal CsF e Capes-PrInt já foram encerrados. Por outro lado, a equipe responsável pelo Programa IsF, também descontinuado pelo governo federal, encontrou apoio em outras instâncias para a continuidade de suas ações, conforme será discutido neste estudo.

⁶ <https://www.seti.pr.gov.br/paranafalaidiomas>

línguas e culturas. Consequentemente, em vista dos modos como as línguas e a dimensão internacional das atividades acadêmicas se articulam, a internacionalização da educação superior tem se consolidado como objeto de interesse de pesquisas na área da Linguística Aplicada, em especial, no campo das políticas linguísticas (Gimenez; Passoni, 2016; Guimarães; Finardi, Casotti, 2019; Rios; Novelli; Calvo, 2021; Sarmiento; Abreu-e-Lima; Moraes Filho, 2016a).

Diante desse cenário, diversas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras passaram a discutir, nos últimos anos, sua Política Linguística Institucional (PLI), com especial atenção à internacionalização, movimento impulsionado pelo então Programa IsF⁷, no intuito de criar diretrizes para a condução de ações ordenadas e institucionalizadas em prol do fortalecimento do multilinguismo nas universidades brasileiras. Como resultado dessa medida, que condicionou a participação institucional no programa à apresentação de um documento que oficializasse sua PLI, parte significativa das IES brasileiras vem se empenhando em discuti-la e formalizá-la, movimento considerado singular na história da educação superior brasileira (Abreu-e-Lima *et al.*, 2021; Gomes; Santos, 2023; Santos; Gregolin, 2023).

Paralelamente, um grupo de trabalho constituído no âmbito da Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI) elaborou documento orientador com o objetivo de dar suporte ao setor de Relações Internacionais das IES associadas no sentido de conscientizar, orientar e auxiliar no desenho e implementação de suas PLIs para internacionalização (Abreu-e-Lima *et al.*, 2017). A convergência de múltiplos discursos e movimentos como esses em torno da temática revela um entendimento coletivo, resultante de influências diversas, da importância que esse debate assumira por volta do ano de 2017. Em face dessa conjuntura, observa-se, a partir de então, um aumento na realização de pesquisas na área da Linguística Aplicada relacionadas ao estudo de PLIs com foco na internacionalização da educação superior.

Uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes em 16 de setembro de 2025, por meio da inserção dos termos “política linguística” e “internacionalização”, sem utilização de recursos de refinamento, encontrou 65 resultados, dentre os quais, apenas três eram anteriores ao ano de 2017. Considerando que, na maior parte dos

⁷ Em 2017, quando ainda vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o Programa IsF passou a exigir das IES que buscassem se (re)credenciar ao Programa a apresentação de sua PLI, ainda que em forma de minuta, o que representaria um compromisso local e coletivo com os propósitos de internacionalização abraçados por cada IES (Brasil, 2017a; Brasil 2017b).

trabalhos encontrados, o termo “internacionalização” estava associado à esfera universitária, evidencia-se que foi apenas a partir daquele ano que se intensificou o interesse por políticas linguísticas voltadas à internacionalização da educação superior como temática de pesquisa.

Ao proceder com a leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, no intuito de identificar pesquisas direcionadas ao estudo de PLIs⁸, de maneira mais específica, observou-se que nove deles abordavam essa temática, seja de modo central, como nos estudos de Araujo (2024), Barbosa (2021), Costa (2021), Guimarães (2020), Guimarães (2023), Mendes (2021) e Santos (2025), ou fornecendo subsídios importantes para o debate, como nos trabalhos de Jesus (2018) e Severino (2020). A maior parte desses teve como contexto IES federais, sinalizando para uma lacuna de pesquisas acerca da temática em universidades estaduais.

Embora o movimento de formalização de PLIs das IES brasileiras seja recente, entendemos que a política linguística de uma universidade existe ainda que não se possa identificar um documento que a oficialize ou mesmo um grupo responsável por discuti-la em dado momento sócio-histórico. Segundo Spolsky (2004), a política linguística está presente nas práticas da comunidade, nas crenças de seus membros e nas diversas formas de gestão sobre as línguas. Desse modo, ao reconhecermos a relevância de se debater a PLI com vistas ao fortalecimento da internacionalização institucional, consideramos fundamental, primeiramente, compreender o estágio atual dessa política, a que demandas institucionais ela responde e em que aspectos pode ser aprimorada para que possa orientar a formalização de decisões que respeitem a realidade multilíngue e multicultural de sua comunidade acadêmica com vistas à maior equidade de participação entre seus membros.

De modo particular, por ser a internacionalização da educação superior um fenômeno suscetível a abordagens diversas, a compreensão aprofundada das especificidades da PLI demanda identificar a concepção de internacionalização endossada pela IES em foco. Desse modo, considerando que a maioria dos estudos sobre PLIs no Brasil tem se concentrado em IES federais, abordar o processo de internacionalização de uma IES estadual pode revelar particularidades contextuais

⁸ O termo “Política Linguística Institucional” (PLI), utilizado nesta pesquisa, se refere a uma escolha pessoal para abordar, de modo abrangente, as políticas linguísticas de IES específicas. Nos estudos encontrados no referido levantamento, são utilizados termos como “Política Linguística da [nome da IES]”, além de “Política de Idiomas” e “Política de Línguas”.

relevantes, que diferem significativamente das dinâmicas observadas no âmbito federal.

A Universidade Estadual de Londrina (UEL) tem se engajado, ao longo de sua história, em iniciativas diversas no âmbito das políticas linguísticas, especialmente na última década, em decorrência do incremento em incentivos com vistas à internacionalização da educação superior. Por meio de diferentes projetos, são ofertadas à sua comunidade oportunidades de aprimoramento linguístico que podem contribuir para o fortalecimento desse processo, a despeito de se tratar de iniciativas que atuam, muitas vezes, de modo isolado (Paiva, 2022).

Em vista disso, embora a IES conte com um acúmulo de conhecimento no campo das políticas linguísticas com foco em línguas estrangeiras (Coradin-Bail, 2020; Gimenez *et al.*, 2024; Marson, 2017; 2023; Marson; Gimenez; Furtoso, 2021; Paiva, 2022), ainda não há estudos dedicados a compreender sua PLI, investigando como as diversas iniciativas, em conjunto, evidenciam a postura institucional frente às questões linguísticas no âmbito da mobilidade acadêmica e cooperação internacionais.

Em face do exposto, o **objetivo geral** deste estudo é investigar a trajetória da política linguística da Universidade Estadual de Londrina (UEL) com vistas ao fortalecimento de sua internacionalização, buscando compreender de que modo atores institucionais se posicionam frente a esse processo. Para tanto, a pesquisa está baseada na análise de documentos institucionais e na aplicação de questionários eletrônicos à comunidade acadêmica, voltados a atores institucionais em funções estratégicas para a discussão dessa temática. Nesse sentido, foram convidados a participar da pesquisa docentes que ocupam posições de coordenação ou gestão em diferentes contextos institucionais, participando das decisões que definem os rumos, prioridades e políticas da IES, além daqueles atuantes na área de Letras.

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso (Yin, 2001) e utiliza uma abordagem de métodos mistos (Creswell, 2007). O **Quadro 1** apresenta o desenho do estudo, elencando os **objetivos específicos** e as **perguntas de pesquisa** que o orientam, além de identificar as técnicas empregadas para a coleta e geração de dados.

Quadro 1 – Desenho do estudo

Objetivo geral: investigar a trajetória da política linguística da Universidade Estadual de Londrina (UEL) com vistas ao fortalecimento de sua internacionalização, buscando compreender de que modo atores institucionais se posicionam frente a esse processo.		
Objetivos específicos	Perguntas de pesquisa	Coleta/geração de dados
A. Descrever o estágio atual da IES no que diz respeito às línguas empregadas em diferentes dimensões de suas atividades.	1. Quais são as línguas que fazem parte dos diferentes contextos institucionais da IES e a que dimensões de uso elas se associam?	Questionários eletrônicos enviados a atores institucionais em funções estratégicas na IES (coordenadores de cursos no âmbito da Graduação e Pós-Graduação, docentes dos cursos de Letras, coordenadores de iniciativas de políticas linguísticas e gestores de órgãos/setores institucionais).
B. Investigar as percepções de agentes institucionais em funções estratégicas com relação à Política Linguística para a Internacionalização da IES.	2. Quais são as percepções de agentes institucionais em funções estratégicas quanto à Política Linguística Institucional frente aos objetivos de internacionalização da IES?	
C. Identificar que aspectos precisam ser considerados, sob o ponto de vista institucional, para que uma política linguística responda aos anseios de internacionalização da IES.	3. Quais são as demandas institucionais relativas às línguas que devem ser consideradas para que uma Política Linguística Institucional responda aos anseios de internacionalização da IES?	
D. Identificar as relações entre as ações de internacionalização institucional e a política linguística da IES de acordo com seus documentos oficiais.	4. Quais línguas são oficialmente reconhecidas pela IES e de que modos elas se associam ao processo de internacionalização institucional?	Documentos institucionais e páginas <i>web</i> da UEL e dos Programas de Pós-Graduação.

Fonte: a própria autora

Na próxima seção, apresento o contexto do estudo, buscando evidenciar, em particular, a presença da IES no âmbito da internacionalização da educação superior brasileira.

1.1 A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL)

A UEL é uma universidade pública estadual brasileira relativamente jovem. Fundada em 28 de janeiro de 1970 (Decreto Estadual nº. 18.110/1970), a IES resultou da incorporação de cinco faculdades que existiam até então: Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina; Faculdade Estadual de Direito de Londrina; Faculdade Estadual de Odontologia de Londrina; Faculdade de Medicina do Norte do Paraná; e Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina (Paraná, 1970).

Reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) em 7 de outubro de 1971 (Decreto Federal nº. 69.324/1971), a UEL tem, em 2026, uma comunidade formada por cerca de 25 mil membros, entre discentes, docentes e servidores técnico-administrativos. Sua estrutura acadêmica atual é composta por 53 cursos presenciais de graduação (bacharelados e licenciaturas) e 191 de pós-graduação (sendo 32 cursos de doutorado, 47 mestrados, 72 residências e 40 especializações), os quais estão distribuídos em nove Centros de Estudo⁹: Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Ciências Biológicas (CCB), Centro de Ciências Exatas (CCE), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Educação, Comunicação e Arte (CECA), Centro de Educação Física e Esportes (CEFE), Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA), Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) e Centro de Tecnologia e Urbanismo (CTU).

Em sua estrutura organizacional, a UEL conta com uma Assessoria de Relações Internacionais (ARI), responsável por coordenar o estabelecimento de parcerias com instituições de outros países com vistas à formulação de acordos que viabilizem a cooperação acadêmica internacional. Desse modo, a ARI atua no apoio a iniciativas de intercâmbio de membros da comunidade acadêmica da IES, no acolhimento a visitantes estrangeiros, no auxílio a discentes e docentes interessados em propostas de cooperação internacional e na identificação de oportunidades para o fortalecimento da internacionalização institucional¹⁰.

Segundo informações encontradas na página *web* da ARI, a IES integra uma série de redes de colaboração em âmbito nacional e internacional, a saber: Zicosur Univesitário, *International Federation of Medical Students' Associations* (IFMSA),

⁹ Disponível em: <https://portal.uel.br/conheca-a-uel/>. Acesso em: 13 jan. 2026.

¹⁰ Disponível em: <https://sites.uel.br/ari/apresentacao-3/>. Acesso em: 13 jan. 2026.

Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI), *International Business School (IBS Americas)*, Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (GCUB) e Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem)¹¹. Por meio de algumas dessas redes e de outras iniciativas¹², são viabilizadas diversas oportunidades de mobilidade acadêmica, promovendo tanto o envio de discentes e docentes para IES do exterior quanto o acolhimento de estudantes e pesquisadores internacionais na UEL.

De acordo com documento elaborado pela Diretoria de Avaliação e Informação Institucional no âmbito da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) da IES (UEL, 2025b), em 2025, havia um total de 83 estudantes internacionais em cursos de graduação e 42 em programas de pós-graduação na UEL (mobilidade *inbound*). Por outro lado, 55 estudantes de graduação e 26 de pós-graduação da IES encontravam-se realizando parte de suas atividades acadêmicas no exterior (mobilidade *outbound*). Ainda segundo o documento, a UEL contava, ao final de 2025, com um total de 21 acordos de cooperação internacional firmados.

Cabe ressaltar que uma parcela importante da mobilidade acadêmica na UEL tem sido viabilizada por meio de iniciativas governamentais. Por exemplo, parte da mobilidade *inbound* na IES é realizada no âmbito do Programa de Estudantes-Convênio (PEC), ferramenta de política externa e de apoio à internacionalização da educação do governo federal, do qual a UEL participa desde 1994¹³. Atualmente, o PEC possui três modalidades de participação: a) Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G); b) Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG); e c) Programa de Estudantes-Convênio de Português como Língua Estrangeira (PEC-PLE)¹⁴.

Outra importante iniciativa do governo federal foi o Programa CsF, o qual teve maior proeminência na mobilidade *outbound*. Quando de seu lançamento, em 2011, a UEL foi contemplada com 34 bolsas para graduação sanduíche no exterior¹⁵.

¹¹ Disponível em: <https://sites.uel.br/ari/redes-de-colaboracao/> Acesso em: 13 jan. 2026.

¹² Além de programas de mobilidade vinculados ao GCUB, IFMSA e IBS Americas, a UEL participa também da Brasil-França Agricultura (BRAFRAGRI), *Emerging Leaders in the Americas Program* (ELAP), *Mathematics of Information Technology and Complex Systems* (Mitacs), Programa de Movilidad Académica Regional (MARCA), além do Programa Erasmus+. Disponível em: <https://sites.uel.br/ari/programas/> Acesso em: 13 jan. 2026.

¹³ Disponível em: <https://www.uel.br/ari/pages/mobilidade-internacional-inbound/programa-pec-g.php> Acesso em: 08 jan. 2024.

¹⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pec> Acesso em: 13 jan. 2026.

¹⁵ Disponível em: https://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&FWS_Ano_Edicao=1&FWS

Considerando a participação da IES de modo amplo no programa (graduação e pós-graduação), dados relativos a setembro de 2014 indicam que a UEL já havia concedido 314 bolsas por meio da iniciativa¹⁶.

A participação da IES em diversas redes de colaboração e programas governamentais de apoio à internacionalização da educação superior sinaliza para um interesse institucional na construção de relações colaborativas com diferentes instituições, países e comunidades, inserindo-se nas agendas globais de educação e ciência.

No âmbito das avaliações externas, a UEL tem obtido reconhecimento tanto no cenário nacional quanto global, especialmente quando consideradas as IES públicas estaduais brasileiras, como pode ser verificado na **Tabela 1**.

Tabela 1 – Posições alcançadas pela UEL em avaliações externas (2023-2025)

AVALIAÇÕES EXTERNAS					
UEL / Avaliações Externas*	Geral	Públicas		Estaduais	
		Brasil	PR	Brasil	PR
Internacional					
QS World University Ranking (2025)	1401+	29 ^a	2 ^a	5 ^a	1 ^a
QS University Latin America Ranking (2026)	123 ^a	30 ^a	4 ^a	6 ^a	2 ^a
QS World University Rankings: Sustainability 2025	1001+	21 ^a	2 ^a	6 ^a	2 ^a
Times Higher Education: World University Rankings (2026)	1501+	13 ^a	2 ^a	4 ^a	1 ^a
Times Higher Education: Latin America University (2024)	51 ^a	24 ^a	3 ^a	6 ^a	2 ^a
Times Higher Education Impact Rankings (2024)	301-400	2 ^a	1 ^a	2 ^a	1 ^a
Nacional					
Índice Geral de Curso (IGC) MEC INEP (2023)	77 ^a	37 ^a	4 ^a	11 ^a	3 ^a
Ranking Universitário Folha - RUF (2024)	27 ^a	25 ^a	3 ^a	6 ^a	2 ^a
Estadão Guia da Faculdade (2025)**		★★★★★	★★★★★	★★★★	
	11	38	0		

FONTE: PROPLAN-DAAI 2021-2025 / *ciclo de avaliação. ** Há cursos de graduação que ainda não foram avaliados.

Fonte: UEL (2025b)

Como ocorre em muitas IES no mundo todo, a visibilidade alcançada por meio

[N_Edicao=1&FWS_N_Texto=12945&FWS_Cod_Categoria=2](#) Acesso em: 18 jun. 2025.

¹⁶ Disponível em:

https://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arg=ARQ_not&FWS_Ano_Edicao=1&FWS_N_Edicao=1&FWS_N_Texto=19903&FWS_Cod_Categoria=2 Acesso em: 18 jun. 2025.

de *rankings* internacionais de desempenho universitário tem sido bastante valorizada pela UEL, a qual se fundamenta nesses resultados para projetar sua imagem de internacionalização institucional. O **Quadro 2** apresenta algumas das matérias relacionadas a esses *rankings* no jornal institucional O Perobal¹⁷ nos últimos três anos.

Quadro 2 – Matérias sobre a classificação da UEL em *rankings* internacionais de desempenho universitário

Data da publicação	Título da notícia
05 jul. 2023	“Ranking internacional aponta UEL entre as melhores universidades brasileiras para 2024” ¹⁸
03 out. 2023	“UEL mantém liderança entre as estaduais do PR em ranking Times Higher Education (THE)” ¹⁹
06 jun. 2024	“Ranking QS University aponta UEL entre as melhores estaduais do País” ²⁰
11 out. 2024	“Ranking THE World destaca qualidade do ensino e da pesquisa desenvolvidos na UEL” ²¹
04 jun. 2025	“UEL está entre as melhores universidades do País em ranking internacional” ²²
18 jun. 2025	“UEL lidera ranking internacional The Impact 2025 entre Instituições paranaenses” ²³
14 out. 2025	“UEL se consolida como uma das 150 melhores universidades da América Latina” ²⁴
16 out. 2025	“UEL está na 1ª colocação entre universidades públicas estaduais do Sul do Brasil” ²⁵

Fonte: a própria autora

¹⁷ <https://operobal.uel.br/>

¹⁸ Disponível em: <https://operobal.uel.br/institucional/2023/07/05/ranking-internacional-aponta-uel-entre-as-melhores-universidades-brasileiras-para-2024/> Acesso em: 19 jun. 2025.

¹⁹ Disponível em: <https://operobal.uel.br/proplan/2023/10/03/uel-mantem-lideranca-entre-as-estaduais-do-pr-em-ranking-times-higher-education-the/> Acesso em: 19 jun. 2025.

²⁰ Disponível em: <https://operobal.uel.br/proplan/2024/06/06/ranking-qs-university-aponta-uel-entre-as-melhores-estaduais-do-pais/> Acesso em: 19 jun. 2025.

²¹ Disponível em: <https://operobal.uel.br/ensino/2024/10/11/ranking-the-world-destaca-qualidade-do-ensino-e-da-pesquisa-desenvolvidos-na-uel/> Acesso em: 19 jun. 2025.

²² Disponível em: <https://operobal.uel.br/institucional/2025/06/04/uel-esta-entre-as-melhores-universidades-do-pais-em-ranking-internacional/> Acesso em: 19 jun. 2025.

²³ Disponível em: <https://operobal.uel.br/institucional/2025/06/18/uel-lidera-ranking-internacional-the-impact-2025-entre-instituicoes-paranaenses/> Acesso em: 19 jun. 2025.

²⁴ Disponível em: <https://operobal.uel.br/internacional/2025/10/14/uel-se-consolida-como-uma-das-150-melhores-universidades-da-america-latina/> Acesso em: 14 jan. 2026.

²⁵ Disponível em: <https://operobal.uel.br/internacional/2025/10/16/uel-esta-na-1a-colocacao-entre-universidades-publicas-estaduais-do-sul-do-brasil/> Acesso em: 14 jan. 2026.

Embora a posição alcançada no cenário nacional e regional seja destacada nas matérias supracitadas, vale ressaltar que esses instrumentos avaliam universidades do mundo todo, fazendo uso de critérios que, em geral, tendem a favorecer a avaliação de desempenho de IES do Norte Global no cenário internacional (Altbach, 2007). De modo particular, evidencia-se o maior peso atribuído à pesquisa e produção do conhecimento, privilegiando número de publicações e citações, impacto aferido por métricas globais, entre outros.

Ao considerar a pesquisa, de modo particular, a UEL é citada também em *ranking* que avalia a produção científica de universidades do mundo todo. Segundo o *Leiden Ranking 2024*, a IES teve um total de 1.341 artigos publicados no período avaliado, alcançando a 29ª posição dentre as universidades brasileiras ranqueadas e figurando como uma das estaduais brasileiras com maior número de publicações. O *ranking* considerou artigos de pesquisa e de revisão na base de dados *Web of Science*, publicados entre 2019 e 2022²⁶.

Para além da visibilidade internacional baseada na avaliação institucional e da produção científica global da IES, docentes pesquisadores da UEL têm sido citados em *rankings* que avaliam o impacto da produção científica individual, o que também é valorizado institucionalmente. O **Quadro 3** apresenta exemplos de matérias veiculadas pelo jornal O Perobal acerca desses *rankings* nos últimos três anos.

Quadro 3 – Matérias sobre pesquisadores de destaque da UEL

Data da publicação	Título da notícia
08 ago. 2023	“Três pesquisadores da UEL se destacam em ranking internacional” ²⁷
25 out. 2023	“Professores da UEL estão entre os pesquisadores mais influentes do mundo, aponta ranking” ²⁸
18 mar. 2024	“Ranking AD Scientific aponta pesquisadores da UEL entre os mais influentes do mundo” ²⁹
01 out. 2025	“UEL possui 11 pesquisadores entre os 2% mais influentes do mundo” ³⁰

²⁶ Disponível em: <https://operobal.uel.br/tv-uel/2024/07/18/ranking-holandes-destaca-producao-cientifica-da-uel/> Acesso em: 19 jun. 2025.

²⁷ Disponível em: <https://operobal.uel.br/cca/2023/08/08/tres-pesquisadores-da-uel-se-destacam-em-ranking-internacional/> Acesso em: 19 jun. 2025.

²⁸ Disponível em: <https://operobal.uel.br/ciencia/2023/10/25/professores-da-uel-estao-entre-os-pesquisadores-mais-influentes-do-mundo-aponta-ranking/> Acesso em: 19 jun. 2025.

²⁹ Disponível em: <https://operobal.uel.br/ciencia/2024/03/18/ranking-ad-scientific-aponta-pesquisadores-da-uel-entre-os-mais-influentes-do-mundo/> Acesso em: 19 jun. 2025.

³⁰ Disponível em: <https://operobal.uel.br/ciencia/2025/10/01/uel-possui-11-pesquisadores-entre-os-2->

Fonte: a própria autora

Essas avaliações tomam como base, por exemplo, o índice H, métrica utilizada para mensurar a produtividade e o impacto de cientistas com base nos artigos acadêmicos com maior número de citações de cada pesquisador. Nas edições citadas nessas matérias, os pesquisadores de destaque da UEL são, em sua maioria, vinculados às áreas de Ciências Agrárias, Biológicas, Exatas e da Saúde.

Ao privilegiarem universidades com ações voltadas à pesquisa intensiva, esses *rankings* subestimam missões como ensino, extensão, inclusão social e desenvolvimento local. Desse modo, ações importantes desenvolvidas por muitas IES do Sul Global³¹ que apresentam forte compromisso social não se traduzem em bons resultados nessas avaliações.

Instrumentos como esses influenciam os modos como governos e instituições do mundo todo concebem a internacionalização da educação superior, induzindo a ações específicas como forma de se inserir nesse processo. Por conseguinte, como em outras universidades brasileiras, é no âmbito da pesquisa e pós-graduação que a maior parte dos esforços de internacionalização da UEL se encontra, o que, como veremos neste estudo, ocorre, especialmente, em resposta a influências externas.

Nessa esfera, a IES tem se dedicado, desde 2018, à proposição dos chamados Planos Estratégicos de Internacionalização da Pesquisa e Pós-Graduação, com vigência prevista para períodos de quatro anos, no intuito de sistematizar metas e ações de internacionalização institucionais e orientar os esforços em prol desse processo. Tomando como base o documento mais recente (UEL, 2023b), dentre os vários aspectos de internacionalização abordados, questões linguísticas emergem tanto como pontos fortes da IES quanto como fragilidades em alguns contextos, sendo apontadas como dificuldades encontradas para o engajamento nesse processo. Conseqüentemente, essas questões permeiam todo o plano traçado, de modo mais expressivo no Eixo de Atuação intitulado Ambiente Bilíngue, o qual se dedica a apresentar metas e ações voltadas à capacitação da comunidade acadêmica em

[mais-influentes-do-mundo/](#) Acesso em: 09 out. 2025.

³¹ Os conceitos de Norte e Sul Global, adotados neste estudo, são epistemológicos, não necessariamente geográficos, e se referem às relações desiguais historicamente estabelecidas entre um polo hegemônico, que concentra poder e impõe saberes universais (o Norte), e os grupos sociais sistematicamente oprimidos por práticas oriundas do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado (o Sul) (Santos, 2021).

línguas estrangeiras, sinalizando para um entendimento de que o processo de internacionalização demanda atenção especial ao desenvolvimento de competências linguísticas em outros idiomas.

Em nível institucional, e de modo mais abrangente, a UEL conta com uma série de iniciativas cujas ações buscam atender as comunidades interna e externa por meio do ensino de línguas adicionais, assistência à escrita acadêmica, tradução, formação de professores de idiomas, letramentos acadêmico-científicos, dentre outros. São exemplos dessas iniciativas o Laboratório de Línguas (Lablínguas), o Núcleo de Estudos e Cultura Japonesa (NECJ), o Centro de Escrita Acadêmica da UEL (CEU), o projeto de pesquisa e extensão Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA), além da participação da IES em programas instituídos por iniciativa governamental, como o Idiomas sem Fronteiras (IsF), o Paraná Fala Idiomas (PFI) e o Programa de Estudantes-Convênio de Português como Língua Estrangeira (PEC-PLE).

Tendo em vista que se referem a ações concretas de interesse público relativo às línguas que importam para os diferentes contextos institucionais, consideramos tais projetos exemplos de “políticas linguísticas” (Rajagopalan, 2013) em atuação nesta IES e, portanto, de especial importância para esta pesquisa. Desse modo, ao explorarmos a participação da UEL em programas governamentais com foco no desenvolvimento de competências em línguas estrangeiras (LEs), bem como a promoção de políticas linguísticas endógenas à instituição, buscamos compreender como sua PLI reflete a concepção de internacionalização endossada institucionalmente.

1.2 A PESQUISADORA

Desde a infância, quando comecei a estudar inglês em uma pequena escola de idiomas em minha cidade natal, no interior do Paraná, sinto-me fascinada pelo universo das línguas. A pluralidade de modos de se entender o mundo, de pensar, se comunicar e sentir é, para mim, a expressão própria de que é na diversidade linguístico-cultural que habita a beleza dos povos.

Assim, a escolha por um curso superior que me permitisse explorar esse universo ocorreu de maneira bastante intuitiva. Em 2004, graduei-me em Licenciatura

em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), o que abriu muitas portas para que eu atuasse como professora de língua inglesa em contextos diversos, além de tradutora. Lancei-me, ainda, a aprender espanhol e francês, o que ampliou meu olhar para as diferentes culturas e epistemes presentes no vasto mundo do ensino de línguas. Ao longo dos anos, pouco a pouco, foi crescendo em mim um incômodo particular com as abordagens de ensino de inglês dominantes nos contextos em que eu atuava, bem como uma inquietação quanto ao meu papel enquanto professora de línguas, o que me fez buscar, anos mais tarde, a pós-graduação *stricto sensu*.

Em 2018, ingressei como estudante regular de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) na UEL, espaço que tem contribuído muito para a construção pessoal de um olhar crítico sobre o ensino de línguas e as dinâmicas linguísticas presentes no Brasil e no mundo. Nesse período, sob orientação da Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez, investiguei a formação de professores de inglês proposta por meio de projeto de extensão da UEL vinculado ao Programa Paraná Fala Idiomas, iniciativa governamental voltada a impulsionar a internacionalização das universidades estaduais do Paraná. Foi a partir desse estudo que passei a dar meus primeiros mergulhos nesse mar chamado “internacionalização da educação superior”, bem como a me questionar sobre as dinâmicas linguísticas que nele navegam.

Alguns anos mais tarde, em 2022, ao retornar ao PPGEL para o doutorado, tinha a intenção de realizar um trabalho que me permitisse abordar as línguas que permeiam a internacionalização de modo mais abrangente, não me restringindo apenas à língua inglesa. Trazia, do mestrado, uma preocupação particular com o modo demasiadamente passivo e reativo com que esse processo vem sendo conduzido no Brasil, já ressaltado por outros pesquisadores da área (Lima; Maranhão, 2009). Interessava-me, assim, conhecer um pouco mais dos estudantes e pesquisadores internacionais presentes na UEL e buscar compreender quão preparada a IES se apresentava para seu acolhimento.

Os primeiros passos dessa caminhada ocorreram sob orientação da Profa. Dra. Viviane Bagio Furtoso, engajada em ações de Internacionalização em Casa com a comunidade internacional da UEL e cuja dedicação à área de português língua estrangeira (PLE) é amplamente reconhecida. Em vista disso, acabei por me envolver também com o PLE e, entre os anos de 2022 e 2024 atuei em diversos projetos coordenados por minha então orientadora. Tornei-me professora de português da

Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras, por meio da qual ministrei aulas a uma das pesquisadoras ucranianas recebidas na UEL mediante programa da Fundação Araucária voltado ao acolhimento de refugiados daquele país; atuei como coordenadora pedagógica na primeira oferta do Curso de Português para Estrangeiros no âmbito do Programa de Estudantes-Convênio na UEL³², que contou com alunos de diversos países do continente africano e da América Caribenha; e colaborei também com o projeto de ensino de português como língua de acolhimento (PLAc) a migrantes e refugiados por meio de parceria entre a UEL e a Cáritas Arquidiocesana de Londrina. Além disso, tornei-me avaliadora do Celpe-Bras³³, exame oficial brasileiro de proficiência em PLE, no qual venho atuando desde 2022, atendendo a participantes do mundo todo nas aplicações realizadas na UEL. Todas essas vivências contribuíram para ampliar meu olhar sobre o ensino de línguas e as dinâmicas linguísticas que permeiam não apenas a internacionalização da educação superior, mas as diversas facetas da globalização, sobretudo no que diz respeito ao espaço ocupado pelo Sul Global nos movimentos transnacionais.

Paralelamente, a Profa. Viviane assumira, em 2022, a função de Assessora de Relações Internacionais da UEL, o que fortaleceu seu desejo em retomar a discussão da Política Linguística para a internacionalização institucional, iniciada alguns anos antes, quando do credenciamento da IES a um programa governamental. Esse movimento, impulsionado em 2017, fizera com que diversas universidades brasileiras se engajassem na discussão de sua PLI e, de certo modo, sua oficialização vinha sendo considerada por muitos um símbolo de comprometimento institucional com seu processo de internacionalização. Diante de meu interesse particular em compreender esse processo de modo mais abrangente, inclusivo e sob uma perspectiva multilíngue, optei por também engajar-me nessa proposta.

Ao longo desta pesquisa, diversas mudanças ocorreram, entre elas, a de orientação. Em razão das demandas de sua função na gestão da UEL, a Profa. Viviane precisou se afastar temporariamente do PPGEL e, em vista disso, a Profa. Telma, que já havia me orientado no mestrado e tinha significativa familiaridade com a temática a que eu vinha me dedicando, me readmitiu como sua orientanda. Nessa transição, fundamentadas na Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), entendemos ser importante buscarmos compreender a Política Linguística para a

³² Programa de Estudantes Convênio de Português como Língua Estrangeira (PEC-PLE)

³³ Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Internacionalização da UEL (PLI-UEL) ao considerarmos sua trajetória ao longo do tempo, no intuito de identificarmos como a IES vem se posicionando frente ao seu próprio processo de internacionalização. Essa escolha foi pautada no entendimento de que as políticas são representações codificadas e decodificadas de modos complexos, que assumem sentidos distintos em diferentes arenas e cujos propósitos são reformulados e reorientados ao longo do tempo (Ball, 2006).

Destarte, o título desta pesquisa – “Construindo a Política Linguística para Internacionalização em uma universidade pública estadual: caminhos percorridos e a percorrer” – busca comunicar a noção de que a política abordada no estudo está em constante construção, sendo moldada ao longo dos anos segundo os atores que nela se envolvem e os propósitos considerados em cada momento sócio-histórico. Nesse sentido, ao buscarmos mapear a política linguística para internacionalização da UEL nos dias atuais, apresentamos uma fotografia de um período específico ao longo desse processo, no qual, também eu, em vista das experiências aqui descritas, me circunscrevo, haja vista ter participado de um pedacinho dessa história que está sendo construída.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Visando a explorar os modos como a internacionalização da educação superior vem sendo compreendida ao longo do tempo, na **Seção 2**, traço um panorama das diferentes concepções e abordagens propostas para esse processo tomando como base as quatro fases de internacionalização identificadas por Dafouz (2025). Adicionalmente, busco identificar as estratégias e dinâmicas linguísticas que emergiram e se consolidaram ao longo dos anos no âmbito das ações de internacionalização em universidades ao redor do mundo. Em virtude de sua pertinência para os estudos conduzidos a partir de uma perspectiva do Sul Global, dedico especial atenção à proposta de uma “internacionalização crítica” (Vavrus; Pekol, 2015; Stein, 2021).

Na **Seção 3**, discorro sobre políticas linguísticas, retomando a história epistemológica desse campo de estudos (Ribeiro da Silva, 2013) e apresentando as contribuições de autores que fundamentam esta pesquisa, tais como Fanjul e Celada (2022), Rajagopalan (2013) e Spolsky (2004, 2007, 2016). Orientando-me para as

políticas linguísticas com vistas à internacionalização da educação superior, exploro estudos dedicados a compreender que aspectos vêm sendo considerados na avaliação e/ou construção de PLIs (Amorim, 2020; Guimarães, 2020; Guimarães, 2024; Santos; Santos, 2023). Por fim, apresento a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) (Ball, 1993; 2015; Bowe *et al.*, 1992; Mainardes, 2006, 2018), a qual fundamenta a análise deste estudo.

Os procedimentos metodológicos e cuidados éticos adotados na pesquisa são apresentados na **Seção 4**. Com base no desenho do estudo inserido nesta **Introdução**, retomo os objetivos e perguntas de pesquisa e explano as diferentes etapas do estudo, apresentando os questionários elaborados para a geração de dados, os participantes e os documentos institucionais analisados. Discorro, ainda, sobre como se desenvolveu o processo analítico e a devolutiva aos participantes.

Na **Seção 5**, apresento um mapeamento do estágio atual da PLI-UEL, explorando as línguas que fazem parte dos diferentes contextos institucionais em cinco dimensões de uso: a) línguas de admissão acadêmica; b) línguas usadas como meio de instrução; c) línguas de produção e disseminação do conhecimento; d) línguas de comunicação; e e) línguas usadas na administração. Desse modo, essa seção se dedica a identificar as *práticas* linguísticas com vistas à internacionalização institucional.

Seguindo essa orientação, a sexta dimensão de uso de línguas inserida no mapeamento é abordada na **Seção 6**. No âmbito das línguas ensinadas, são apresentadas as diversas iniciativas de políticas linguísticas institucionais que vêm atuando na promoção do desenvolvimento de competências linguístico-interculturais da comunidade acadêmica em diferentes idiomas.

Na **Seção 7**, exploro as percepções dos participantes do estudo com relação à PLI-UEL, bem como os aspectos por eles considerados relevantes para que uma PLI responda aos anseios de internacionalização da IES. Apresento, ainda, suas percepções com relação aos incentivos institucionais para a promoção do plurilinguismo. Essa seção é dedicada, portanto, a explorar as *crenças* dos participantes sobre as línguas no processo de internacionalização da IES.

Uma análise de documentos institucionais que evidenciam alguns aspectos da PLI-UEL é realizada na **Seção 8**. Por meio dela, busco identificar como as línguas explicitamente reconhecidas pela IES se relacionam com as ações de internacionalização institucional. Desse modo, essa seção aborda, de modo mais

direcionado, a *gestão* institucional sobre as línguas.

Na **Seção 9**, retomo os resultados deste estudo, no intuito de explorar a trajetória da PLI-UEL à luz da ACP. Desse modo, organizo a discussão com base nos diferentes contextos propostos por Ball (1993; 2015) e Bowe *et al.* (1992), buscando identificar as influências externas, interesses evidenciados na produção dos textos referentes à política, além de como atores institucionais interpretam as diretrizes da IES em torno das línguas para internacionalização.

Finalizo este relato com a **Seção 10**, no qual teço minhas considerações finais sobre o estudo, retomando as perguntas de pesquisa de modo a apresentar uma síntese dos principais resultados alcançados. Em seguida, destaco aquelas que considero ser as principais contribuições do estudo para a área e para a IES investigada. Busco, ainda, identificar as limitações da pesquisa, indicando caminhos possíveis para investigações futuras.

2 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUA DIMENSÃO LINGUÍSTICA

Embora o termo “internacionalização” tenha ocupado espaço de destaque em grande parte do debate atual acerca dos rumos da educação superior, reconhece-se que, desde o surgimento das primeiras universidades, como Bolonha, Cambridge e Sorbonne, já se observava uma dimensão internacional em suas atividades, haja vista a admissão de professores e alunos provenientes de outros países, movimento que ficou conhecido como *peregrinatio academica* (Dafouz, 2025).

Considera-se, ainda, que as universidades estejam, há muito tempo, entre as instituições mais internacionais da sociedade, uma vez que o conhecimento gerado, acumulado e disseminado a partir desses espaços é, em grande parte, universal (Teichler, 2004). No entanto, embora tenham sido sempre permeadas por dimensões internacionais no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, argumenta-se que essas costumavam ser, em geral, mais *ad hoc*, fragmentadas e implícitas que explícitas (De Wit; Deca, 2020).

Na contemporaneidade, o processo de internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) tem tido maior visibilidade diante do “alcance” e da “amplitude” com que se desenvolve (Dafouz, 2025). Considerando apenas dados referentes à mobilidade acadêmica, o número de alunos realizando estudos fora de seu país de origem cresceu de 2,2 milhões, em 2001, para mais de 6 milhões, em 2021³⁴.

Ao longo das últimas décadas, para além da mobilidade, diferentes atividades passaram a integrar os modos como as IES se engajam na internacionalização, as quais, associadas a interesses socio-historicamente situados, traduzem-se em abordagens de internacionalização diversas. Desse modo, para compreendermos as diferentes concepções de internacionalização do ensino superior, é preciso ter em mente que ela está estreitamente ligada aos movimentos sociopolíticos, econômicos e educacionais de diferentes países e governos (Dafouz, 2025).

Nesta seção, exploro o conceito de “internacionalização da educação superior” e sua evolução ao longo do tempo, buscando traçar um panorama das diferentes concepções e abordagens propostas para o fenômeno e identificar as estratégias e

³⁴ Disponível em: <https://worldmigrationreport.iom.int/what-we-do/world-migration-report-2024-chapter-2/international-students> Acesso em: 28 mar. 2025.

dinâmicas linguísticas que emergiram, se fortaleceram ou se enfraqueceram ao longo dos anos. Para tanto, adoto como ponto de partida as quatro fases da internacionalização do ensino superior identificadas por Dafouz (2025). Em seguida, discorro sobre “internacionalização crítica” (Vavrus; Pekol, 2015; Stein, 2021) e busco aprofundar a discussão a partir de estudos orientados por uma perspectiva com foco no Sul Global.

2.1 AS DIFERENTES FASES E ABORDAGENS DE INTERNACIONALIZAÇÃO

2.1.1 Primeira Fase (1950-1990): A Internacionalização como uma Política Externa de Blocos

A primeira fase da internacionalização identificada por Dafouz (2025) compreende o período entre os anos de 1950 e 1990, em um cenário que tem a Guerra Fria como pano de fundo e no qual os países mais influentes buscam atrair para seus territórios membros das elites do exterior. Assim, por meio de auxílio à mobilidade, as grandes potências visam alcançar cidadãos de suas antigas colônias, nos continentes africano e asiático, bem como de países com os quais têm interesses políticos e econômicos, como os da América Latina. Esse movimento, segundo a autora, constitui parte da política externa de blocos no período pós-guerra.

Concomitantemente, já se observa, ao longo dessas décadas, uma busca por promover o desenvolvimento de capital humano oriundo de áreas menos desenvolvidas em instituições de prestígio no exterior, movimento esse definido por Teichler (2004) como mobilidade *vertical*.

Aliado a essas motivações, emerge, nesse período, um incentivo à capacitação linguística, com maior destaque para a língua inglesa, fomentada por meio de bolsas de programas de intercâmbio como a Fulbright³⁵, criada em 1946. Em menor escala, a aprendizagem de outras línguas dominantes em países influentes da Europa é também impulsionada, a exemplo do alemão, promovido pelo Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD)³⁶ (Dafouz, 2025).

No Brasil, na década de 1960, impulsionada pelo Ministério de Relações

³⁵ <https://www.fulbrightprogram.org/about/>

³⁶ <https://www.daad.de/en/>

Exteriores (MRE), observa-se uma intensificação na celebração de acordos culturais com outros países e, em decorrência disso, um crescimento no número de estudantes estrangeiros que vinham realizar seus estudos em universidades brasileiras. No intuito de regulamentar a situação desses alunos e garantir que as IES lhes dessem tratamento semelhante, nasce, em 1965, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), política ampliada, em 1981, com a criação do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). Por meio desses programas, estudantes oriundos de países com os quais o Brasil tenha celebrado acordos bilaterais têm, até os dias atuais, a oportunidade de realizar cursos de graduação ou desenvolver pesquisas em níveis de mestrado e doutorado integralmente em universidades brasileiras³⁷.

Embora as políticas inseridas nessa fase tenham alcançado visibilidade em diversos países, é por volta de 1990 que costuma ser reconhecido o início da chamada “era da internacionalização da educação superior” (Altbach; De Wit, 2018), com uma ampliação de programas governamentais e diversificação de ações de modo a incluir um público mais amplo.

2.1.2 Segunda Fase (1990-2010): Da Mobilidade Acadêmica à Internacionalização para Todos

A segunda fase da internacionalização identificada por Dafouz (2025) compreende os anos de 1990 a 2010, período no qual, como resultado do crescimento demográfico mundial e das políticas de acesso ao ensino superior, observa-se maior número de alunos ingressando nas universidades e, por conseguinte, um aumento expressivo da mobilidade. Segundo a autora, mais da metade da mobilidade acadêmica no mundo nesse período resultou da criação do programa Erasmus³⁸, em 1987, que teria como foco a promoção de uma cidadania europeia, sendo uma de suas principais características o desenvolvimento do sujeito plurilíngue³⁹.

³⁷ Desde sua criação, os PECs servem de guarda-chuva legal para os acordos bilaterais celebrados pelo Brasil, caracterizando-se, portanto, como um instrumento de política externa brasileira (Brasil, 2021). Atualmente, o PEC-G e o PEC-PG são regidos pelo Decreto n. 11.923 (Brasil, 2024a) e pela Portaria Conjunta n. 936 (Brasil, 2024b).

³⁸ <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/about-erasmus/history-funding-and-future>

³⁹ Segundo Spolsky (2004), a distinção entre os termos “multilinguismo” e “plurilinguismo” está no fato de o primeiro ser de ordem social e o segundo de ordem individual. De modo geral, utiliza-se o termo

Segundo Dafouz (2025),

o plurilinguismo emerge, assim, como uma característica fundamental dos cidadãos europeus, no intuito de facilitar a comunicação na sociedade do conhecimento, a compreensão intercultural bem como o sentido de pertencimento a uma Europa unida, ainda que multilíngue e multicultural. Ele não apenas implica dominar vários idiomas, mas também valorizar e respeitar as línguas e culturas diversas presentes no continente (Dafouz, 2025, p. 23 – tradução nossa)⁴⁰.

Por volta da virada do século, surge em Malmö, na Suécia, o conceito de *Internacionalização em Casa* (IeC) (Nilsson, 1999), movimento iniciado no âmbito da União Europeia no intuito de chamar a atenção para os cerca de 95% de estudantes que não participavam de programas de mobilidade, como o Erasmus (De Wit; Deca, 2020). De modo geral, o conceito visa a abordar qualquer atividade relacionada a uma dimensão internacional para além da mobilidade de estudantes para fora do país (*outbound mobility*) (Nilsson, 2003), contemplando, assim, aqueles que, por motivos econômicos ou pessoais, não podem usufruir da formação no exterior.

A IeC compreende ações que permitam ampliar as competências internacional e intercultural de discentes, docentes e agentes universitários por meio de atividades realizadas no próprio campus e em seu entorno. Segundo Nilsson (2003), a *competência internacional* está associada aos conhecimentos e habilidades considerados relevantes no âmbito das relações internacionais e compreende a capacitação em línguas estrangeiras, bem como o conhecimento sobre o desenvolvimento político, social e econômico de diferentes países e regiões. Complementarmente, a *competência intercultural* corresponde ao desenvolvimento da compreensão, respeito e empatia pelas pessoas de diferentes origens nacionais, culturais, sociais, religiosas e étnicas.

Partindo desses objetivos, as primeiras experiências com IeC na Universidade de Malmö, na Suécia, incluíam cursos e seminários com conteúdo internacional e intercultural a toda a comunidade interna, diálogos multiculturais com a participação

“multilíngue” ao fazer referência a uma sociedade na qual múltiplas línguas coexistem e são usadas, ao passo que o termo “plurilíngue” é usado ao abordar as habilidades plurais que um sujeito de uma comunidade como essa desenvolve em diferentes línguas.

⁴⁰ No original: “El plurilingüismo se perfila así como una característica fundamental de los ciudadanos europeos, con el fin de facilitar la comunicación en la sociedad del conocimiento, el entendimiento intercultural y el sentido de pertenencia a una Europa unida pero a la vez multilingüe y multicultural. Ello no solo implica dominar varios idiomas, sino también valorar y respetar las lenguas y culturas diversas presentes en el continente” (Dafouz, 2025, p. 23).

de convidados internacionais abertos também à comunidade externa, cursos de inglês para fins específicos ofertados a docentes e agentes universitários, cursos de inglês para o corpo discente com foco na comunicação *cross-cultural*, envolvimento de estudantes na assistência a crianças de famílias imigrantes, dentre outras (Nilsson, 2003).

Dafouz (2025) observa que, no âmbito linguístico, a leC se manifestou em um aumento expressivo na oferta de disciplinas acadêmicas em língua inglesa (*English as a medium of instruction*⁴¹ - EMI) em países falantes de outras línguas. Estudos focados no continente europeu apontam que esse incremento foi de mais de 300% ao longo da primeira década dos anos 2000 (Wächter; Maiworm, 2014). O uso de inglês como meio de instrução responde, segundo Dafouz (2025), a dois objetivos principais: de um lado, investir no uso da língua inglesa na expectativa de que o alunado desenvolva um nível de competência adequado de modo a aumentar sua inserção em um mercado de trabalho cada vez mais globalizado; de outro, utilizá-lo como estratégia para atrair estudantes de outros países que tenham pouco ou nenhum conhecimento da língua da universidade anfitriã.

Essa estratégia de internacionalização é, no entanto, alvo de críticas por parte dos pesquisadores da área, que a concebem como uma forma de anglicização (*Englishization*) do ensino superior. Segundo Wilkinson e Gabriëls (2021), esse termo se refere ao processo no qual a língua inglesa passa a ganhar cada vez mais espaço em contextos nos quais uma outra língua era usada anteriormente. Dentre as preocupações relacionadas às consequências desse processo, quatro questões cruciais são apontadas pelos autores. A primeira delas se refere à alegação de que o aumento na oferta de cursos em EMI prejudica a qualidade do ensino e da pesquisa, dado o entendimento de que um pesquisador ou estudante não-nativo dificilmente alcançaria uma proficiência em língua inglesa que lhe permitisse articular linguisticamente as nuances necessárias para a ciência, além de correr o risco de perder proficiência em sua primeira língua. A segunda diz respeito à percepção de que a anglicização é uma ameaça à identidade cultural de países e regiões, visto que tem impacto na contribuição do público universitário para a arte, cultura e vida social de um país, além de poder criar uma lacuna cultural ainda mais ampla entre o mundo acadêmico e o não acadêmico. A terceira preocupação está relacionada ao receio de

⁴¹ *English as a medium of instruction*: inglês como meio de instrução

que esse processo possa criar um abismo entre os estudantes beneficiados pela aprendizagem em inglês, os quais desenvolveriam maior autonomia para circularem pelo mundo, e os estudantes menos favorecidos, que estariam restritos à sua própria região. Por fim, os autores apontam as baixas oportunidades dos envolvidos no processo em expressar suas apreensões acerca das políticas linguísticas às quais são submetidos.

Embora essas questões sinalizem para uma preocupação com a diminuição da diversidade linguística de uma região, alguns pesquisadores acreditam que o uso do EMI na universidade pode contribuir para a expansão do multilinguismo educacional, para maior mobilidade de alunos e professores bem como para melhor formação acadêmica e profissional em um mundo cada vez mais interconectado (Dafouz, 2025). Nessa perspectiva, Dafouz e Smit (2022) defendem que as pesquisas em EMI em contextos multilíngues se beneficiariam da adoção de uma abordagem de pluriletramentos, em que o letramento dos alunos em sua primeira língua está associado ao letramento em inglês como língua adicional. Para as autoras, um entendimento mais amplo de práticas multilíngues no currículo acadêmico permitiria que os alunos desenvolvessem competências para atuar tanto localmente quanto em âmbito global nas instituições ou empresas nas quais se encontram.

É desse período também aquela que talvez seja a definição mais difundida e amplamente aceita para internacionalização, proposta por Jane Knight (2003), segundo a qual, considerando-se os níveis nacional, setorial e institucional, a internacionalização pode ser entendida como “o processo de se integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global ao propósito, funções e oferta da educação pós-secundária” (Knight, 2003, p. 2 – tradução nossa)⁴².

Ressalta-se, assim, por meio do termo *processo*, que a internacionalização alude a um esforço contínuo, o que imprime uma qualidade evolutiva ao conceito. Além disso, esse processo abrange não apenas as relações entre diferentes países e culturas, mas também entre as diferentes culturas existentes em um mesmo país, comunidade ou instituição. Por fim, o conceito aborda os objetivos e o papel global da educação superior, além de todas as atividades ofertadas relacionadas à tríade ensino, pesquisa e extensão (Knight, 2003).

Observa-se, desse modo, um movimento em busca de um entendimento mais

⁴² No original: “the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education” (Knight, 2003, p. 2).

amplo de internacionalização nesse período, voltado à conscientização de que ela não está restrita à mobilidade acadêmica nem se caracteriza como um ponto de chegada. Passa-se a promover uma visão de internacionalização que busque contemplar a comunidade acadêmica como um todo, que permeie as diferentes atividades e dimensões do ensino superior e que busque aprimoramento constante. Esse processo, no entanto, demanda tempo, e as avaliações acerca das experiências iniciais ao integrá-lo tendem a evidenciar dificuldades e resistências diversas.

Em uma revisão sistemática⁴³ de estudos em internacionalização do ensino superior, que considerou o período de 1982 a 2022, Mittelmeier e Yang (2022) apontam que as pesquisas anteriores a 2010 têm como enfoque as reações às rápidas mudanças no setor, ressaltando os desafios do trabalho em espaços recentemente internacionalizados. Segundo as autoras, o aumento no número de estudantes internacionais e a instabilidade dos objetivos de internacionalização difundidos por políticas nacionais e institucionais são problematizados e percebidos como causadores de desafios pedagógicos contínuos tanto para professores quanto para estudantes. Adicionalmente, as pesquisas do período tendem a conceber os estudantes internacionais como sujeitos que devem se integrar, participando, por exemplo, de iniciativas de apoio voltadas a auxiliá-los a *superar* suas *deficiências linguísticas*. Não obstante, as autoras apontam que já se observa, nesse período, um combate à narrativa do *déficit* de alunos internacionais por vozes minoritárias, as quais argumentam que grande parte dos discursos que endossam essa visão é dominada por uma *abordagem de déficit cultural* e que representações negativas estão baseadas em concepções equivocadas.

No Brasil, as pesquisas acerca da internacionalização da educação na primeira década do século XXI eram bastante incipientes. Segundo Guimarães, Oregioni e Silva (2024), entre 2002 e 2009, o número de dissertações de mestrado e teses de doutorado registradas no país acerca da temática era inferior a dez. De modo geral, os estudos demonstravam interesse por aspectos relacionados à relação entre a internacionalização da educação e a internacionalização de empresas bem como às implicações do neoliberalismo ou do projeto neoliberal na autonomia das comunidades escolares. Trata-se de estudos voltados a compreender as motivações

⁴³ A revisão sistemática de Mittelmeier e Yang (2022) compreende estudos que abordam a internacionalização publicados na revista *Higher Education Research & Development*, desde a sua criação, em 1982, até o ano de 2022.

(*por quê*) e os propósitos (*para quê*) desse movimento.

Observa-se, desse modo, que a segunda fase da internacionalização do ensino superior foi marcada por uma mudança de foco da mobilidade acadêmica para a incorporação de atividades no ambiente universitário doméstico, buscando contemplar um público mais amplo, incluindo-se a comunidade externa. Por outro lado, diante das dificuldades de adaptação ao novo cenário acadêmico, inseguranças e resistências diversas suscitaram questionamentos acerca das motivações e propósitos da internacionalização, caracterizando essa fase como um período em busca de compreender esse fenômeno global.

2.1.3 Terceira Fase (2010-2020): A Mercantilização da Internacionalização

A partir do ano de 2010, uma nova fase da internacionalização emerge, momento no qual ela está menos associada à política externa dos países e mais inserida ao mercado universitário global (Dafouz, 2025). Segundo De Wit e Deca (2020), nesse período, o número de estudantes internacionais dobra, chegando a cinco milhões, e observa-se um aumento em ações de franquia internacional, no aproveitamento de créditos em programas de instituições parceiras, na abertura de *campi* no exterior bem como na oferta de ensino superior *online*. Trata-se de um período marcado por uma acirrada competição por atrair talento internacional, por alcançar posições de destaque nos *rankings*⁴⁴ globais do ensino superior, por acesso a revistas acadêmicas de alto impacto, por financiamento, entre outros (De Wit; Deca, 2020), caracterizando o que Dafouz (2025) chama de “mercantilização da internacionalização”.

Dafouz (2025) observa que, ao longo dessa década, ocorre um amadurecimento de grandes grupos de universidades internacionais, que vão desde aqueles com fins lucrativos, como a rede *Laureate International Universities* (LIU), àqueles sem fins lucrativos, como a Companhia de Jesus, os quais, embora com propósitos bastante distintos, têm como interesse comum a criação de redes de instituições acadêmicas em um grande número de países. De outro lado, a estratégia

⁴⁴ Os rankings internacionais mais conhecidos e influentes são: a) o *Times Higher Education* (THE); b) o *QS World University Ranking*; e c) o *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), também conhecido como *Ranking de Xangai*.

de internacionalização por meio da abertura de *campi* no exterior visa a exportar cursos e programas acadêmicos ou ampliar as oportunidades de pesquisa em espaços geográficos considerados estratégicos. Conforme apontado pela autora, no ano de 2002, havia cerca de 24 *campi* desse tipo no mundo todo, ao passo que, apenas dez anos depois, um estudo do *Observatory on Borderless Higher Education* já indicava a existência de mais de 200 desses (Lawton; Katsomitros, 2012).

Por outro lado, torna-se mais aceitável, nesse período, que os propósitos pelos quais se busca internacionalizar podem variar de instituição para instituição e que, portanto, a escolha de uma determinada abordagem de internacionalização depende dos objetivos que se busca alcançar em cada contexto específico. Surge, assim, a *internacionalização abrangente (comprehensive internationalization)*, proposta por Hudzik (2011), no intuito de acomodar as diferentes dimensões de internacionalização possíveis e envolver, de modo integral, as diversas estruturas institucionais, incluindo os órgãos de liderança e gestão, o corpo docente e discente, bem como as unidades de apoio e serviços acadêmicos. Trata-se, segundo o autor, de “um paradigma para um compromisso institucional holístico, voltado a um engajamento internacional pervasivo” (p. 11), no intuito de “moldar o *ethos* e os valores institucionais”, compreendendo toda a organização universitária. A internacionalização abrangente deve, assim, ser entendida como um “imperativo institucional”, e não apenas como uma “possibilidade desejável” (p. 6).

Mittelmeier e Yang (2022), em sua revisão de estudos mencionada anteriormente, apontam que, a partir do ano de 2010, observa-se uma mudança gradual nas pesquisas sobre internacionalização do ensino superior, com maior percepção dos potenciais benefícios do movimento e com discursos que passam a incorporar verbos tais como *responder*, *promover* ou *construir*, o que indicaria um reconhecimento de que as práticas podem ser mais transformativas que reativas. Segundo as autoras, isso coincide com uma crescente mudança no âmbito de questões práticas de ensino, a exemplo da internacionalização do currículo (Leask; Carroll, 2011) ou da construção de comunidades sociais interculturais (Spiro, 2011).

Leask (2009) define *internacionalização do currículo* como “a incorporação de uma dimensão internacional e intercultural ao conteúdo do currículo, bem como aos processos de ensino e aprendizagem e aos serviços de apoio de um programa de

estudos”⁴⁵. Nesse sentido, a autora considera que um currículo internacionalizado “envolverá os estudantes com pesquisas informadas internacionalmente e com diversidade linguística e cultural. Ele desenvolverá intencionalmente suas perspectivas internacionais e interculturais como profissionais e cidadãos globais”⁴⁶ (p. 209 – tradução nossa).

Mittelmeier e Yang (2022) ressaltam, ainda, que, embora modestamente, é possível observar, nesse período, um aumento nos discursos críticos acerca da internacionalização do ensino superior, com temas que incluem igualdade em posições de poder, agência discente e construção de identidade. Passa-se a conceber as experiências de estudantes internacionais por meio de sua complexidade e fluidez, fazendo uso de lentes ecológicas ou abordagens transculturais. Desafiam-se os discursos neoliberais e as injustiças epistêmicas que impactam estudantes e pesquisadores internacionais.

Não obstante, as autoras ressaltam que essa criticidade é mais perceptível em trabalhos conceituais ou teóricos, nos quais há um reconhecimento de questões como as estruturas do conhecimento hegemônico ou os legados coloniais. Nessa revisão sistemática, Mittelmeier e Yang (2022) identificam uma lacuna entre estudos empíricos mais descritivos sobre micropráticas e os trabalhos conceituais mais críticos voltados a macrossistemas.

Em meio às reflexões do período acerca dos rumos da internacionalização do ensino superior, um estudo para o Parlamento Europeu propõe uma ampliação da clássica definição de Knight (2003; 2004), no intuito de promover uma nova agenda para o processo em etapas futuras. A internacionalização do ensino superior passa, assim, a ser entendida como

[o] processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global aos propósitos, funções e oferta da educação pós-secundária, visando à melhoria da qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e funcionários a fim de trazer uma contribuição significativa para a sociedade (De Wit *et al.*, 2015, p. 29, Estudo para o Parlamento Europeu – tradução nossa)⁴⁷.

⁴⁵ No original: “the incorporation of an international and intercultural dimension into the content of the curriculum as well as the teaching and learning processes and support services of a program of study” (Leask, 2009, p. 209).

⁴⁶ No original: “will engage students with internationally informed research and cultural and linguistic diversity. It will purposefully develop their international and intercultural perspectives as global professionals and citizens” (Leask, 2009, p. 209).

⁴⁷ No original: “[the] intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and deliver of post-secondary education, in order to enhance the quality

Por meio dessa definição, pretende-se enfatizar que a internacionalização precisa se tornar mais inclusiva e menos elitista, mais focada no currículo e nos resultados que na mobilidade, que ela não é um fim em si mesma nem deve focar apenas nas lógicas econômicas, que demanda intenções claras e que deve ser orientada para a melhoria da qualidade e direcionada a todos os membros das comunidades acadêmicas além de trazer uma contribuição clara para a sociedade (De Wit *et al.*, 2015, De Wit; Deca, 2020).

No que diz respeito ao âmbito linguístico, observa-se, nesse período, a continuidade do uso crescente da língua inglesa nas universidades de diversos países, em especial, em nível de pós-graduação. O inglês, nesse contexto, é percebido como uma habilidade básica já adquirida pelos estudantes em etapas educacionais anteriores, além de necessária para que se tenha uma participação plena tanto em programas acadêmicos quanto na vida profissional (Dafouz, 2025).

No Brasil, é nesse período que os debates acerca da internacionalização do ensino superior ganham maior projeção, impulsionados pelo programa de mobilidade acadêmica Ciência sem Fronteiras (CsF). Criado em 2011 pelo governo federal, o CsF buscava, em linhas gerais, “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional⁴⁸”. Entre os anos de 2011 e 2014, o CsF concedeu 101 mil bolsas de estudo, contemplando, em sua maioria, estudantes de cursos de graduação do Brasil com a possibilidade de realizar parte de sua formação acadêmica em universidades de diversos países no exterior⁴⁹.

Uma avaliação das experiências iniciais no âmbito do CsF evidenciou, no entanto, que o alunado brasileiro carecia de proficiência em línguas estrangeiras, ocasionando dificuldade de participação nas atividades acadêmicas em universidades do exterior nas quais a instrução era realizada por meio de outros idiomas (Abreu-e-Lima *et al.*, 2016; Sarmiento *et al.*, 2016b). Adicionalmente, observou-se uma procura mais expressiva por mobilidade em universidades de Portugal⁵⁰, país que compartilha

of education and research for all students and staff and to make a meaningful contribution to society” (De Wit *et al.*, 2015, p. 29, European Parliament Study).

⁴⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1/o-que-e> Acesso em: 25 mar. 2025.

⁴⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2017AuditoriadoProgramaCinciasemFronteiras.pdf> Acesso em: 10 set. 2025.

⁵⁰ Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-12-01/portugal-e-principal->

com o Brasil o português como língua oficial.

Em vista disso, o governo federal instituiu, em 2012, o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF-Inglês), com o objetivo de “propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas” (Brasil, 2012). Conforme explicitamente declarado no documento que instituiu o programa, as ações do IsF-Inglês foram propostas de modo a complementar as atividades do CsF.

Dois anos mais tarde, em 2014, a iniciativa foi ampliada e renomeada, passando a ser conhecida como Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) ao incorporar outros seis idiomas para além do inglês – alemão, espanhol, francês, italiano, japonês e português para estrangeiros. Com a expansão do programa, passou-se a contemplar um público mais amplo, incluindo professores e o corpo técnico-administrativo de IES públicas e privadas, professores de idiomas da rede pública de educação básica, além de propiciar formação e capacitação de estrangeiros em língua portuguesa (Brasil, 2014).

De modo semelhante, no Paraná, onde há um número expressivo de universidades estaduais⁵¹, as quais não haviam sido contempladas pelas ações do IsF-Inglês em um primeiro momento, foi instituída, no ano de 2014, uma iniciativa análoga, conhecida, inicialmente, como Programa Paraná Fala Inglês, no intuito de ampliar as chances do alunado dessas IES de participarem de programas de mobilidade como o CsF por meio do incremento na proficiência em língua inglesa. Seguindo passos semelhantes aos do programa do governo federal, essa iniciativa passou a ser conhecida, posteriormente, como Paraná Fala Idiomas⁵² (PFI), incorporando, ao longo dos anos, o francês, o espanhol e o português como língua de acolhimento.

Em vista de articulações como essas, considera-se ter sido o programa de mobilidade CsF o responsável por promover a sensibilização para o importante papel das línguas estrangeiras no processo de internacionalização da educação superior brasileira (Guimarães; Finardi; Casotti, 2019). A visibilidade conquistada por meio

[destino-de-alunos-de-graduacao-do-ciencia-sem-fronteiras](#) Acesso em: 25 mar. 2025.

⁵¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

⁵² <https://www.seti.pr.gov.br/paranafalaidiomas>

dessas iniciativas, dentre outros fatores, impulsionou o interesse de IES brasileiras em se engajarem no processo, suscitando um maior número de estudos sobre a temática.

No que tange às pesquisas realizadas no Brasil, ao passo que, na primeira década do século XXI, os estudos acerca da internacionalização da educação eram bastante incipientes, a partir do ano de 2010, houve um aumento significativo no número de dissertações e teses desenvolvidas⁵³, além de um aprofundamento na temática. Segundo Guimarães, Oregioni e Silva (2024), o aumento de pesquisas sobre internacionalização da educação no Brasil pode estar associado a fatores tais como: a) maior visibilidade de programas governamentais, como o CsF, o IsF-Ingês e o IsF, aliado a um espaço de tempo adequado para avaliar o impacto dessas iniciativas; b) programas internacionais e acordos de cooperação assinados ao longo dos últimos anos; c) aumento na mobilidade acadêmica; d) criação de espaços voltados a gerir as relações internacionais nas IES brasileiras; e) incidência de maior comunicação acadêmica por meio de tecnologias de informação e comunicação; além de f) promoção de redes acadêmicas e de pesquisa.

Diferentemente dos estudos da década anterior, voltados a compreender as motivações (*por quê*) e os propósitos (*para quê*) da internacionalização da educação, as dissertações e teses desenvolvidas no período de 2010 a 2019 centram-se em discutir os modos de se engajar nesse processo (*como*). Na avaliação dos autores, nessa transição, deixa-se de problematizar a internacionalização em meio à contestação das lógicas hegemônicas da globalização, e abre-se espaço para uma discussão em que a globalização ganha um ar de naturalidade e em que a principal preocupação dos estudos está em aprofundar uma abordagem institucional voltada a discutir como ingressar no processo de internacionalização. Ao final dessa década, no entanto, em especial no ano de 2019, emerge um olhar mais crítico para questões relacionadas a esse processo, o qual terá continuidade na etapa seguinte (Guimarães, Oregioni, Silva, 2024).

⁵³ Ao passo que, de 2002 a 2009, havia menos de dez trabalhos registrados sobre internacionalização da educação, de 2010 a 2019, esse número havia alcançado a cifra de 120 (Guimarães; Oregioni; Silva, 2024).

2.1.4 Quarta fase (2020-Momento Atual): O Chamado por uma Internacionalização Mais Ética

A quarta fase da internacionalização identificada por Dafouz (2025) tem início no ano de 2020, em um momento marcado pela pandemia de Covid-19 e, conseqüentemente, pela migração temporária das aulas presenciais para o ambiente *online*, pela desaceleração ou suspensão compulsória da mobilidade e pelo fechamento das fronteiras. Além disso, as reflexões iniciadas na década anterior acerca dos rumos da internacionalização do ensino superior, aliadas à agenda da União Europeia com vistas ao alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis diante dos desafios globais da atualidade, endossam, para essa nova fase, um retorno a uma abordagem de internacionalização mais ética e voltada para a melhoria da qualidade da educação superior (De Wit; Deca, 2020).

O chamado a um retorno aos seus propósitos originais está baseado na avaliação de que, nos últimos 30 anos, a internacionalização foi pautada pelas seguintes tendências: mais focada no exterior que em práticas de *leC*; mais *ad hoc* e fragmentada que abrangente e estratégica; voltada, especialmente, aos interesses de um grupo seleto de discentes e docentes e não a resultados globais e interculturais para todos; orientada por uma gama de lógicas político-econômicas, socioculturais e educacionais em constante mudança, com foco crescente em motivações econômicas; cada vez mais impulsionada por *rankings* de desempenho universitário; demonstrando pouco alinhamento entre as dimensões internacionais das funções centrais da educação superior (ensino, pesquisa e extensão); não apenas uma escolha estratégica das IES, mas também uma prioridade crescente de governos nacionais e blocos regionais, como a União Europeia; baseada em modelos já consolidados, promovidos por atores com forte influência econômica e tradição na educação superior (De Wit; Deca, 2020).

De Wit e Deca (2020) argumentam que, no contexto dessa nova fase, considera-se premente que haja uma transição das abordagens de internacionalização focadas no exterior e centradas em uma pequena elite de professores e estudantes em mobilidade, para uma *leC*, que contemple todo o corpo discente, docente bem como aquele vinculado à gestão universitária. Trata-se de uma oportunidade para que as universidades repensem certas decisões, diminuindo o foco na competição desenfreada do passado e no que poderia ser entendido como uma

hiperinternacionalização (Dafouz, 2025).

No que diz respeito à mobilidade, o objetivo dessa nova fase de internacionalização está em centrar-se mais na qualidade que na quantidade, desenvolvendo e fortalecendo programas de mobilidade virtual, de modo a reduzir o número de viagens de curta duração e o impacto ambiental que a elas se associa. O uso de ambientes digitais para a educação, ampliado no contexto da pandemia, passa a ser visto como uma possibilidade promissora para a internacionalização, com propostas que associem o ensino presencial ao remoto, a exemplo dos chamados Programas Intensivos Mistos (*Blended Intensive Programmes* - BIPs) (Dafouz, 2025).

Os BIPs surgiram no contexto do Programa Erasmus+ como uma forma de mobilidade mista e caracterizam-se como programas intensivos de curta duração que fazem uso de modos inovadores de ensino e aprendizagem e que incluem a colaboração online. Desse modo, esses programas compreendem um componente de mobilidade física, com duração de cinco a 30 dias, juntamente a um virtual, no intuito de facilitar o intercâmbio de aprendizagem *online* colaborativa e o trabalho em equipe (O'Dowd; Werner, 2024).

Nessa nova fase da internacionalização, busca-se, ainda, dar maior atenção às necessidades de imigrantes e refugiados, além de discutir qual deveria ser o papel das autoridades nacionais e de em que medida a construção de uma estratégia nacional é realmente benéfica para os esforços das IES no que diz respeito à internacionalização. Segundo De Wit e Deca (2020), a própria noção de uma estratégia nacional para a internacionalização é algo que merece mais reflexão, diante da necessidade de apoiar a autonomia institucional e a responsabilidade pública das IES.

No Brasil, pesquisas sobre a temática, desenvolvidas entre os anos de 2020 e 2022, passam a adotar um olhar crítico acerca dos significados de internacionalização, educação e universidade. Segundo Guimarães, Oregioni e Silva (2024), esse debate aborda discussões tanto sobre internacionalização competitiva quanto acolhedora (*supportive internationalization*), sobre universidades internacionais de excelência e universidades consideradas necessárias, bem como sobre aspectos referentes à avaliação e aos propósitos da pós-graduação. Para os autores, esses estudos abrem espaço para uma apreciação do Sul Global a partir de uma perspectiva relacional e política, fortalecendo um olhar crítico e decolonial para a internacionalização. Nesse período, os estudos desenvolvidos no Brasil passam a preocupar-se com questões

relacionadas a *quem* é inserido no processo bem como *quem* é excluído, o que, segundo os autores, poderia ser resumido à pergunta “Internacionalização para quem?”.

Ao abordar perspectivas do Sul Global para a internacionalização da educação superior, neste estudo, adoto o conceito proposto por Santos (2021), segundo o qual

[a]s epistemologias do Sul referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. Chamo o vasto e muito diverso âmbito dessas experiências de Sul anti-imperial. Trata-se de um Sul epistemológico, não-geográfico, composto por muitos seus epistemológicos que têm em comum o fato de serem conhecimentos nascidos em lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. São produzidos onde quer que ocorram essas lutas, tanto no norte geográfico como no sul geográfico. O objetivo das epistemologias do Sul é permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com as suas próprias aspirações (Santos, 2021, p. 17)

Destarte, com base no chamado para uma abordagem de internacionalização mais ética e voltada à melhoria da qualidade na década atual (De Wit; Deca, 2020), exploro, na próxima seção, o conceito de *internacionalização crítica* (Vavrus; Pekol, 2015; Stein, 2021) e apresento algumas reflexões propostas por pesquisadores orientados por uma abordagem de internacionalização *a partir do e para* o Sul Global (Leal; Finardi; Abba, 2024).

2.2 A INTERNACIONALIZAÇÃO CRÍTICA

No início da última década, momento no qual a internacionalização ocupava espaço de prestígio nos debates acerca dos rumos da educação superior no mundo todo, um texto curto intitulado “*The end of internationalization*” (“O fim da internacionalização”), de autoria de Uwe Brandenberg e Hans de Wit, publicado em 2011, trouxe à tona a preocupação de que esse processo estaria sendo conduzido com um foco crescentemente instrumental. Segundo os autores, a internacionalização havia se tornado “o cavaleiro branco da educação superior”, “o fundamento moral a ser defendido”, “a epítome de justiça e equidade” e a comunidade acadêmica, como

um todo, parecia acreditar fortemente que o fenômeno levaria à paz e ao entendimento mútuo. No entanto, conforme argumentam, ao passo que a internacionalização ganhava peso moral, seu conteúdo parecia ter se deteriorado e já não se questionava mais sua eficácia ou sua natureza fundamental.

Era um chamado para que a concebêssemos de modo menos dogmático e idealista, mas como um meio para se alcançar um objetivo; para que questionássemos por quê tomamos determinadas atitudes e de que modos elas ajudam a alcançar o objetivo da qualidade da educação e da pesquisa em uma sociedade do conhecimento globalizada; para que entendêssemos que a mobilidade e outras atividades são instrumentos, não objetivos; e para que reconsiderássemos cuidadosamente nossa preocupação com instrumentos e meios de modo a investir mais tempo no que diz respeito às justificativas e resultados (Brandenberg; De Wit, 2011).

Conforme reconhecido por Stein (2021), o texto marcou um momento decisivo para o que viria a ser conhecido como *estudos em internacionalização crítica* e as preocupações nele apresentadas foram endossadas e aprofundadas por diversos autores da área. Knight (2011) e De Wit (2011) dedicaram-se a explorar os principais mitos e concepções equivocadas acerca da internacionalização do ensino superior. De Wit (2014) argumenta que se não nos perguntarmos constantemente *por que* internacionalizar, assumindo que a internacionalização é positiva em si mesma, então, ela estará chegando ao fim. Sob essa ótica, Knight (2014) manifesta preocupação com o fato de que a internacionalização estaria *perdendo seu rumo* e vivendo uma *crise de identidade*.

A questão crítica é se a internacionalização deixou de ser o que se considerava, tradicionalmente, um processo baseado em valores de cooperação, parceria, intercâmbio, benefícios mútuos, e reforço das capacidades para algo que está cada vez mais caracterizado pela competição, comercialização, interesse próprio, e construção de *status* (Knight, 2014, p. 76 – tradução nossa)⁵⁴.

O *fim da internacionalização* é novamente abordado por Altbach e De Wit (2018), em um cenário no qual acontecimentos como o Brexit e a eleição de Donald Trump para a presidência dos Estados Unidos, em 2016, estariam impactando o

⁵⁴ No original: “The critical question is whether internationalisation has evolved from what has been traditionally considered a process based on the values of cooperation, partnership, exchange, mutual benefits and capacity building to one that is increasingly characterised by competition, commercialization, self-interest and status building” (Knight, 2014, p. 76).

processo negativamente, gerando maior dificuldade na obtenção de vistos e um ambiente pouco acolhedor para estrangeiros. Os autores problematizam, ainda, os limites do uso da língua inglesa para fins de internacionalização, citando países europeus nos quais tem emergido um debate acerca da exacerbada disseminação de programas acadêmicos em língua inglesa e do impacto negativo que o uso do idioma nas universidades teria para a qualidade do ensino. Ademais, demonstram preocupação com as exigências por publicações em inglês em revistas científicas internacionais e com os consequentes prejuízos a cientistas sociais ao buscarem manter-se ativos em seu discurso nacional.

Stein (2021) aponta que pesquisadores que adotam um viés crítico ao abordar a internacionalização têm problematizado cada vez mais as abordagens demasiadamente positivas e despolitizadas que parecem dominar as universidades, além de identificarem a continuidade de padrões persistentes de produção de conhecimento eurocêntrica, relações abusivas, bem como acesso desigual a recursos. A autora argumenta que, ainda que indivíduos e instituições se tornem mais interconectados, se não houver uma redistribuição de poder e de recursos, e se os padrões de relação herdados não forem reimaginados, há risco de se intensificar os padrões existentes de desigualdade em uma paisagem global de educação superior que já se revela profundamente desigual. Para ela, se quisermos nos preparar para os complexos desafios globais da atualidade, será preciso aprender a trabalhar com a complexidade, a incerteza e a cumplicidade (além de por meio delas).

Vavrus e Pekol (2015) argumentam que grande parte das atividades de internacionalização tem sido orientada por uma combinação de imperativos econômicos e sociais. Segundo as autoras, a valorização desse fenômeno nas últimas décadas coincide com o declínio de financiamento público para a educação superior em muitos países, resultado do avanço de políticas neoliberais a partir dos anos 1980. Nessa conjuntura, a desigualdade nos fluxos de estudantes e capital observados ao longo dos anos são um indicativo dos modos marcadamente distintos com que a economia política global afeta as IES no mundo todo.

Na avaliação das autoras, estudos voltados a orientar e analisar o processo de internacionalização assumem, muitas vezes, uma abordagem funcionalista ou instrumentalista, dando maior atenção aos aportes, processos e resultados específicos que ao contexto mais amplo que molda a internacionalização. Em sua visão, esses estudos tendem a tomar como ponto de partida os discursos neoliberais

hegemônicos que associam o papel da educação superior à garantia de competitividade econômica. Consequentemente, acabam por sustentar, muitas vezes de modo acrítico, o *status quo* que marca a distinção entre as IES de maior e menor prestígio (respectivamente, as do Norte e do Sul Global), deixando de considerar as forças históricas e sociopolíticas mais amplas que influenciam as oportunidades de estudantes e docentes participarem de ações de internacionalização (Vavrus; Pekol, 2015).

Fundamentadas na teoria social crítica, as autoras consideram haver três dimensões principais na internacionalização contemporânea: a) uma representacional; b) uma político-econômica; e c) uma de capital simbólico. Para elas, esses elementos são centrais para qualquer conceitualização crítica de internacionalização que adote como foco equidade, ética e justiça social.

Do ponto de vista representacional, considera-se, por exemplo, que a posição central concedida a muitas universidades do Norte Global no âmbito da internacionalização aloca *o restante do mundo*, ou seja, a maior parte das IES do Sul Global, à margem do processo. Nessa perspectiva, muitas parcerias acadêmicas Norte-Sul são concebidas segundo uma lógica linear de desenvolvimento, ilustrando um sistema hierárquico de representação da educação superior, segundo o qual, as IES do Norte Global interagem com as do Sul Global no intuito de ajudá-las a melhorar seu ensino, pesquisa e capacidade de articulação externa. Desse modo, as diferentes representações entre universidades do Norte e do Sul Global, sendo as primeiras vistas como centrais e de excelência e as últimas como periféricas e de qualidade questionável, impactam sua atratividade como destinos para mobilidade acadêmica ou parcerias de pesquisa (Vavrus; Pekol, 2015).

Na dimensão político-econômica, Vavrus e Pekol (2015) chamam a atenção para as *relações de disjunção* (Appadurai, 1999) observadas nos fluxos de estudantes universitários e na disseminação do conhecimento ao redor do mundo, muitas vezes associadas a padrões globais de desigualdade e exclusão, bem como a questões relacionadas à lucratividade. Sob essa ótica, considera-se que há, atualmente, uma *indústria* da educação superior dominada por países anglófonos, os quais arrecadam a maior parte dos recursos financeiros destinados à internacionalização no mundo todo, atraindo maior número de alunos e beneficiando-se de sua própria condição imperialista relacionada à língua inglesa. Além disso, instituições de financiamento internacional e pesquisadores de IES prestigiadas, ao influenciarem políticas

educacionais e as prioridades nelas inseridas, assumem papel decisivo também no processo de internacionalização da educação. Para as autoras, isso significa que as forças da economia do conhecimento global, muitas vezes concebidas como *inevitáveis*, são, na verdade, orientadas pelas necessidades e interesses de grupos de influência transnacional.

Conseqüentemente, essa dimensão da internacionalização cria distinções entre quem pode ou não participar de estudos e pesquisas internacionais, padrões que costumam refletir desigualdades de longa data no fluxo global do capital. Além disso, conforme a incorporação de uma dimensão internacional nos currículos e programas acadêmicos se torna um selo de excelência global para as universidades, as IES que puderem fazê-la com maior facilidade e de modo mais abrangente terão maiores chances de atrair os melhores alunos (Vavrus; Pekol, 2015).

A terceira dimensão abordada pelas autoras remete ao conceito de *capital simbólico*, de Bourdieu (1984), relativo à aquisição de uma reputação de respeito e prestígio que pode ser convertida em posições políticas. Nessa perspectiva, considera-se que determinadas experiências de internacionalização atuam como uma forma de capital simbólico, em especial aquelas que servem para consagrar uma elite cultural em âmbito global. Assim, confere-se maior *status* ou melhores oportunidades de emprego a quem seja portador de um diploma concedido por uma universidade de excelência internacional, valoriza-se a possibilidade de desenvolver habilidades linguísticas ao estudar em um país onde o inglês é a língua dominante, e assume-se que um diploma de uma universidade do Norte Global terá mais valor que o de uma IES do Sul Global (Vavrus; Pekol, 2015).

Com base nessas reflexões, as autoras evocam um princípio central das práticas sociais (e, aqui, insere-se também a prática de internacionalização da educação superior): a de que elas são baseadas em interesses. Isso não significa, conforme elucidam, que as práticas sociais sejam eticamente problemáticas e prejudiciais, mas que servem aos interesses de estados, instituições e atores que se beneficiam do *status quo*. As autoras defendem, portanto, que devemos buscar parcerias éticas e em condições de igualdade na educação superior, ainda que reconheçam ser esse um trabalho árduo e que provavelmente nunca chegará ao fim, uma vez que a equidade é uma aspiração e não um ponto de chegada (Vavrus; Pekol, 2015).

Em consonância com essa perspectiva, Leal, Finardi e Abba (2024), ao se

engajarem em uma reflexão no sentido de confrontar o discurso hegemônico que retrata a internacionalização da educação superior como um *bem incondicional*, defendem a promoção de uma perspectiva de internacionalização *a partir do e para o Sul Global*, a qual implica o reconhecimento da pluralidade epistêmica do mundo. Nesse sentido, as autoras propõem as seguintes linhas argumentativas:

(i) reconhecer que a universidade é uma produtora e reprodutora histórica de hierarquias coloniais; (ii) conceber o Sul Global como um campo de desafios epistêmicos; (iii) ter uma visão não-míope da cooperação Sul-Sul; e (iv) expandir o horizonte epistemológico da internacionalização, de modo a contribuir para visualizar novos horizontes para a internacionalização da educação superior. Esses horizontes incorporam a pluriversidade, a interculturalidade, a sustentabilidade e a justiça social global (Leal; Finardi; Abba, 2024, p. 36 – tradução nossa)⁵⁵.

A primeira dessas linhas argumentativas considera que as universidades do Sul Global foram moldadas, desde o seu surgimento, por um projeto civilizatório de modernidade do Norte Global hegemônico, dando espaço a modos eurocêntricos, coloniais e capitalistas de produzir e organizar o conhecimento, causando relações de dependência objetivas e subjetivas ao alinhar-se a governos e instituições do Norte Global. Ao tratar da internacionalização da educação superior, especificamente, as autoras argumentam que aspectos como o uso de *rankings* universitários, as línguas adotadas no processo, os fluxos de mobilidade acadêmica, as orientações, além dos padrões de avaliação e publicação que dominam o Sul Global são exemplos importantes de que esse processo segue permeado por legados e amarras coloniais.

Na segunda linha argumentativa, Leal, Finardi e Abba (2024) explicam que o conceito de Sul Global, não está associado à sua posição geográfica, mas a um grupo de países em desenvolvimento que abrange grande parte da África, Ásia, América Central e Latina. Com base em Chisholm (2009), as autoras elucidam que as noções de Norte e Sul são, muitas vezes, traduzidas em metáforas para rico versus pobre, desenvolvido versus subdesenvolvido, bem como aqueles que fornecem assistência internacional e conhecimento versus os que os recebem. Trata-se, segundo elas, de

⁵⁵ No original: “(i) recognizing the university as a historical producer and reproducer of colonial hierarchies; (ii) conceiving the Global South as a field of epistemic challenges; (iii) having a non-myopic view of south-South cooperation; and (iv) spreading the epistemological horizon of internationalisation, to contribute to envisioning new horizons for IHE [internationalization of the higher education]. Such horizons embrace pluriversity, interculturality, sustainability and global social justice” (Leal; Finardi; Abba, 2024 – p. 36).

um conceito geopolítico e relacional que informa uma relação de desigualdade, uma vez que o nível de desenvolvimento desse grupo de países é considerado sempre em oposição às regiões do mundo que constituem o Norte Global.

Nesse sentido, em conformidade com Santos e Meneses (2010), as autoras reconhecem o Sul Global como um campo de desafios epistêmicos, por meio dos quais, busca-se reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo em sua relação colonial com o mundo. Essa concepção, conforme argumentam, apresenta forte potencial para a problematização e superação de perspectivas coloniais que sustentam e estruturam os modelos atuais de internacionalização da educação superior, de modo a permitir a construção de um processo mais crítico, situado e decolonial (Leal; Finardi; Abba, 2024).

Por fim, na terceira linha argumentativa, as autoras sugerem que o cenário de descontentamento com relação às assimetrias encontradas na esfera internacional, abre espaço para o fortalecimento da cooperação Sul-Sul. Entende-se, assim, que a disposição desigual de parceiros internacionais no sistema econômico mundial tende a exacerbar assimetrias, por meio de dinâmicas que reforçam os atores já consolidados e fragilizam os que se encontram em posições de desvantagem. Diante do descontentamento com essa conjuntura, passa-se a questionar a eficácia do modelo ocidental de desenvolvimento e criticar o viés assistencialista observado nas relações entre o Norte e o Sul Global. Sob essa ótica, considera-se que os atores do Sul podem – e devem – estabelecer relações de cooperação mais igualitárias, baseada em princípios de equidade, autonomia, horizontalidade, solidariedade e participação mútua, com vistas ao enfrentamento de desafios de natureza política, econômica e social.

As reflexões apresentadas nesta seção informam a perspectiva de internacionalização da educação superior defendida neste estudo. Por ter como contexto uma universidade pública estadual brasileira, buscamos nos distanciar do foco na competitividade e no prestígio internacional e valorizarmos a construção de relações mais colaborativas, horizontalizadas e com um compromisso social. Tendo isso em vista, este estudo fundamenta-se nos pressupostos de uma internacionalização crítica (Vavrus; Pekol, 2015; Stein, 2021) e alinha-se com a defesa da promoção de um movimento *a partir do e para* o Sul Global (Leal; Finardi; Abba, 2024).

3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO ÂMBITO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Os estudos sobre políticas surgiram, segundo Rizvi e Lingard (2010), por volta dos anos de 1950, especialmente em países liberais democratas, nos quais os governos buscavam recursos das ciências sociais para desenvolver políticas públicas, substituindo as abordagens intuitivas e *ad hoc* usadas anteriormente. Nos dias atuais, esse é considerado um campo de estudos consolidado e central para os modos como as sociedades são governadas, com especialistas em políticas dedicados a pensar modos de lidar com problemas sociais, desenvolvendo programas e avaliando sua eficácia. Entretanto, os autores afirmam que esses especialistas são também usados para justificar e promover decisões políticas, contribuindo para orientar as formações sociais em determinadas direções. Nesse sentido, considera-se que o campo de estudos políticos está inextricavelmente associado aos processos de mudança.

Rizvi e Lingard (2010) argumentam que as políticas são, na maioria das vezes, desenhadas para conduzir ações e comportamentos, além de guiar instituições e profissionais em uma determinada direção. Desse modo, elas buscam garantir que haja consistência na aplicação de normas e valores autorizados em diversos grupos e comunidades, sendo desenhadas para construir consenso.

Sempre que um fenômeno, ou uma nova tendência, desperta o interesse de governos e instituições em um dado contexto sócio-histórico, políticas são elaboradas no intuito de garantir maior organização quanto aos modos de participação, clareza nos objetivos, distribuição de recursos, entre outros, buscando o sucesso das ações a serem implementadas.

Sob essa ótica, no âmbito da internacionalização da educação superior, para além das políticas dedicadas especificamente às atividades de maior visibilidade nesse cenário, como a mobilidade acadêmica ou a cooperação internacional, também as línguas figuram como pontos de investimento dentre as ações voltadas ao fortalecimento desse processo. A necessidade de comunicação com indivíduos de diferentes países e culturas no âmbito das atividades de internacionalização do ensino superior demanda o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas e interculturais. Sob essa ótica, visando maior responsabilidade nas ações empreendidas nesse processo, governos e instituições vêm buscando, por meio de

programas de políticas linguísticas, garantir o aprimoramento da proficiência em línguas adicionais⁵⁶ das comunidades acadêmicas brasileiras.

Nesta seção, abordo alguns estudos no campo das políticas linguísticas, buscando situar o momento sócio-histórico no qual emerge um interesse mais evidente em compreendê-las no âmbito da internacionalização da educação superior. Primeiramente, retomo a história epistemológica desse campo de estudos, conforme traçada por Ribeiro da Silva (2013). Então, apresento as perspectivas adotadas por diversos autores no que diz respeito aos estudos em políticas linguísticas na atualidade, com destaque para as contribuições de Spolsky (2004, 2007, 2016). Em seguida, abordo alguns estudos que discutem políticas linguísticas institucionais no âmbito da internacionalização do ensino superior, em especial, no Brasil. Por fim, apresento a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), proposta por Bowe *et al.* (1992) e Ball (1993, 2015) e explorada por Mainardes (2006, 2018), a qual embasa este estudo.

3.1 HISTÓRIA EPISTEMOLÓGICA DO CAMPO DE ESTUDOS EM POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

O campo de estudos em Política Linguística é considerado bastante recente quando comparado a outras áreas dos Estudos da Linguagem. Para Ribeiro da Silva (2013), esse pode ser um dos motivos por que diferentes terminologias são empregadas para a área, com alguns autores dividindo-a em “Política Linguística” e “Planejamento Linguístico”, ao passo que outros preferem contemplá-las conjuntamente por meio da expressão “Planejamento e Política Linguística”.

A esse respeito, Severo (2013) considera tratar-se de dois eixos interligados: enquanto o eixo Política Linguística tem se voltado, tradicionalmente, para uma prática

⁵⁶ O termo “língua adicional” vem sendo priorizado sobre “língua estrangeira” em muitos estudos contemporâneos na área da Linguística Aplicada ao fazer referência a uma língua não-primeira. Trata-se de um conceito que busca conferir maior inclusão e abrangência com relação às línguas aprendidas e segundo uma visão na qual o usuário não seja concebido como um estranho a elas. Segundo Leffa e Irala (2014), por “língua adicional” entende-se que a aprendizagem de uma língua se dá por meio de acréscimo à(s) língua(s) que já se sabe, sugerindo uma possível “convivência pacífica entre as línguas”, uma vez que “o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes” (p. 22). Embora corrobore esse entendimento, neste estudo, optei por manter o termo “línguas estrangeiras” nos instrumentos de geração de dados por considerá-lo mais amplamente consolidado, no intuito de evitar ambiguidades ou concepções equivocadas, tendo em vista que grande parte dos participantes da pesquisa não está vinculada à área da Linguística Aplicada. Na escrita deste texto, uso ambos os termos de modo intercambiável.

de caráter estatal-legislativo, o segundo eixo, Planejamento Linguístico, costuma voltar-se à implementação das decisões sobre a língua por meio de estratégias (as chamadas “políticas”) no intuito de influenciar o comportamento dos sujeitos em relação à aquisição e uso dos códigos linguísticos.

Buscando reconstruir a “história epistemológica” do campo de estudos em Política Linguística, Ribeiro da Silva (2013) aponta que diversos autores (Eastman, 1983; Ferguson, 2006; Jahr, 1992; Kaplan, 1991; Kaplan; Baldauf Jr., 1997; Wiley, 1996) situam seu surgimento por volta da década de 1960. Naquela época, os pesquisadores da área teriam se dedicado, de modo mais expressivo, ao estudo e à resolução do que entendiam ser “problemas linguísticos” encontrados em nações recém liberadas da dominação colonial na África e na Ásia. O autor explica, com base em Kaplan (1991), que a ampla variedade étnica e linguística constituinte de muitos dos novos países que emergiram desse processo era considerada um obstáculo a ser superado, visto que a constituição desses novos estados nacionais estava sendo projetada a partir de um modelo de estado-nação então dominante na Europa, ou seja, segundo uma visão monolíngue e monocultural de estado. Partindo dessa perspectiva, acreditava-se que os novos países só poderiam se modernizar uma vez que tivessem superado seus “problemas linguísticos” e que, para tanto, seria necessário elevar uma das línguas ou variantes faladas pela população à condição de língua nacional, a qual deveria passar por um processo de modernização.

Conseqüentemente, o período de consolidação da área de Política Linguística fora marcado pelos seguintes postulados básicos:

(1) a diversidade linguística constitui um ‘problema’ para as nações (em desenvolvimento); (2) as línguas são passíveis de modernização; e (3) cabe ao linguista propor, com base em parâmetros científicos, soluções para os ‘problemas’ dessas comunidades e/ou nações (Ribeiro da Silva, 2013, p. 293).

De acordo com o autor, entendendo que seria possível manipular ou planejar as línguas, os pesquisadores da época inclinaram-se, especialmente, a estudos voltados ao “planejamento linguístico”. O processo de modernização linguística estava baseado, inicialmente, em dois componentes inter-relacionados: o ‘planejamento de corpus’ (*corpus planning*) e o ‘planejamento de status’ (*status planning*). O primeiro refere-se a práticas como “codificação, elaboração de alfabetos, gramatização, sistematização do léxico, manuais literários, entre outros”, enquanto o segundo ocupa-

se de “designações e usos da língua pautadas por leis e decretos” (Severo, 2013, p. 454). Posteriormente, ao considerar que grande parte das políticas linguísticas compreende o acesso aos recursos linguísticos, Cooper (1989) introduziu um terceiro componente: o ‘planejamento de aquisição’ (*acquisition planning*), voltado a tratar, por exemplo, do ensino de línguas (Garcez; Schultz, 2016). Conforme Ribeiro da Silva (2013, p. 295) elucida, “o ‘modelo’ triádico proposto por Cooper consolidou-se e passou a balizar o desenvolvimento das pesquisas e das práticas de política linguística”, sendo retomado, por exemplo, no trabalho de Spolsky (1998), em seu livro de introdução à Sociolinguística, além de estar implicitamente presente em Calvet (2007).

Ribeiro da Silva (2013) ressalta, ainda, que o terceiro dos axiomas do período de consolidação da área de estudos em políticas linguísticas, também conhecido como *pressuposto da cientificidade*, é, provavelmente, o mais importante dessa fase. Assim, segundo o autor,

inscrita no rol das ‘disciplinas’ científicas, a Política Linguística ocupar-se-ia dos ‘problemas linguísticos’ das comunidades humanas de forma objetiva e, conseqüentemente, neutra. Tratar-se-ia, portanto, de uma prática inócua e benéfica para a comunidade (Ribeiro da Silva, 2013, p. 296).

Passado o período de consolidação da Política Linguística enquanto campo acadêmico (décadas de 1960 e 1970), as décadas seguintes seriam marcadas por críticas à área (Ferguson, 2006; Kaplan; Baldauf Jr., 1997). Pesquisadores de orientação marxista e pós-estruturalista teriam acusado a área de servir aos interesses de grupos sociais específicos, embora se apresentasse como um empreendimento objetivo e ideologicamente neutro. A área foi, ainda, criticada por ter promovido um modelo ocidentalizado de estado-nação em países da África, entre outros, ao incentivar o uso de uma língua comum para todos os cidadãos. Desse modo, “ao assumir que a diversidade linguística constitui um ‘problema’ para o desenvolvimento das comunidades humanas, a Política Linguística estaria legitimando, cientificamente, a ideologia do monolinguismo” (Ribeiro da Silva, 2013, p. 297).

Esse período de críticas, ou de “crise”, como sugere o autor, seria marcado por um esforço por parte dos dois grupos de pesquisadores em desenvolver modelos conceituais e tipologias para a área. Destaca-se, aqui, a atuação de James W.

Tollefson e de Harold F. Schiffman ao buscarem desenvolver uma abordagem que incluísse as consequências sociais de aspectos não-planejados e/ou que não estivessem explicitados nos processos de política linguística. Com base em Tollefson (1991), Ribeiro da Silva (2013) explica que esse posicionamento se contrapõe ao da maioria dos pesquisadores, que buscava reforçar o modelo anterior de modo a reafirmar o caráter científico da área. É a partir dessa distinção que Tollefson (1991) identifica os dois principais paradigmas de pesquisa na área de estudos em Política Linguística da época: a **abordagem neoclássica** (*Neoclassical Approach*) e a **histórico-estrutural** (*Historical-Structural Approach*), as quais se distinguem, especialmente, no que se refere ao foco das análises. Enquanto a primeira destaca as escolhas individuais nos processos de política linguística, a segunda preocupa-se com os aspectos históricos e culturais que as condicionam. Nessa perspectiva, o objetivo principal da pesquisa na área, segundo a abordagem histórico-estrutural, estaria em trazer à tona as bases históricas das práticas de política linguística no intuito de revelar os interesses sociais e econômicos vigentes que influenciam as escolhas individuais realizadas.

Complementarmente, Schiffman (1996) traria como importante contribuição para a área a distinção entre **política linguística explícita** (*overt*) e **política linguística implícita** (*covert*). A primeira relaciona-se à legislação oficial sobre questões linguísticas, enquanto a segunda diz respeito às regras linguísticas que, embora não sejam oficiais ou estejam de algum modo formalizadas, manifestam-se em práticas e sanções sociais no cotidiano. Para Ribeiro da Silva (2013), essa proposta

constitui um avanço significativo na medida em que põe em evidência que as políticas linguísticas não são homogêneas (as diversas divisões administrativas de um país podem formular ou implementar políticas linguísticas diferentes) e que práticas linguísticas implementadas cotidianamente por uma população refletem uma política linguística implícita que, embora não sistematizada, possui regras claras. Essa distinção proposta por Schiffman é produtiva na medida em que explicita o caráter contraditório das políticas linguísticas oficiais de vários países. Como o autor destaca, o fato de um país não ter uma política linguística explícita relativamente a uma língua não significa que não exista uma política implícita que fomenta seu uso (Ribeiro da Silva, 2013, p. 309).

Uma contribuição relevante da proposta de Schiffman (1996) é conferida à ideia

de que a política linguística está intimamente associada à cultura linguística (*language culture*) de uma comunidade de fala. Segundo o autor,

a política linguística fundamenta-se, em última análise, na *cultura linguística*, ou seja, no conjunto de comportamentos, suposições, formas culturais, preconceitos, sistemas populares de crenças, atitudes, estereótipos, modos de pensar sobre a linguagem, e as circunstâncias histórico-religiosas associadas a uma língua específica (Schiffman, 1996, p. 5 – tradução nossa)⁵⁷.

Para Ribeiro da Silva (2013),

[a] proposta de Schiffman representa um avanço significativo na discussão acerca do funcionamento da política linguística uma vez que desloca o foco da análise das decisões de um indivíduo consciente (Abordagem Neoclássica) ou crítico (Abordagem Histórico-Estrutural) para a cultura linguística, entendida como fenômeno inscrito na história. Ao enfatizar o papel das representações linguísticas na tomada de decisão relativamente às línguas, Schiffman transfere o foco das investigações para as práticas cotidianas e para o imaginário social⁵⁸ (Ribeiro da Silva, 2013, p. 310).

O autor sustenta, assim, que a proposta de Schiffman (1996) representa um avanço considerável com relação às abordagens neoclássica e histórico-estrutural ao deslocar o foco das análises para a *cultura linguística*. No entanto, chama a atenção para o fato de que Schiffman não chega a desenvolver uma abordagem capaz de compreender o funcionamento desse modelo ampliado de política linguística. Teria sido apenas com Spolsky (2004) que surgiriam as bases para uma proposta teórica com vistas a descrever o funcionamento das políticas linguísticas não oficiais, fundamentada na identificação de crenças, práticas linguísticas e gestão sobre as línguas. Posteriormente, com base nessa proposta, Shohamy (2006) propõe formalmente um modelo teórico voltado a descrever as políticas linguísticas em funcionamento no cotidiano das sociedades contemporâneas, o qual compreende tanto as políticas explícitas e formalizadas quanto as implícitas e informais. Para Ribeiro da Silva (2013), as propostas de Spolsky (2004) e de Shohamy (2006)

⁵⁷ No original: “language policy is ultimately grounded in linguistic culture, that is, the set of behaviours, assumptions, cultural forms, prejudices, folk belief systems, attitudes, stereotypes, ways of thinking about language, and religio-historical circumstances associated with a particular language” (Schiffman, 1996, p. 5).

⁵⁸ Em conformidade com essa visão, Tollefson (2006) também teria enfatizado a importância da cultura para os estudos de Política Linguística, sugerindo uma abordagem de orientação discursiva (Ribeiro da Silva, 2013).

configuram, assim, a consolidação de uma nova epistemologia para a área.

3.2 O CAMPO DE ESTUDOS EM POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA ATUALIDADE

De modo geral, entende-se *política linguística*, atualmente, como “escolhas conscientes em torno das relações entre línguas e vida social” (Fanjul; Celada, 2022, p. 47). Trata-se de uma definição que, conforme esses autores, é encontrada em Calvet (2002, 2007) e a partir da qual outros estudiosos elaboram suas reflexões e construções particulares. No que diz respeito aos agentes dessas escolhas, podemos encontrá-los em posições sociais e institucionais diversas, com um poder de decisão igualmente variável.

De modo semelhante, Rajagopalan (2013) argumenta que política linguística tem muito mais a ver com política do que com a disciplina que se convencionou chamar de Linguística, visto que o emprego da palavra *linguística* no termo remete a um adjetivo, que significa “relativa à(s) língua(s)”. Trata-se, portanto, de um campo de ação política sobre as línguas. Ademais, na visão do autor, a política linguística estaria muito mais próxima do que se entende por Arte do que por Ciência. Conforme elucida, se considerarmos que a Ciência está baseada em uma série de regras ou leis determinísticas que possam ser executadas com segurança e sem erros, não poderíamos associá-la à política linguística.

Complementarmente, Lagares (2018) argumenta que toda e qualquer ação da sociedade sobre a linguagem tem uma roupagem política. Com base no artigo-manifesto de Guespin e Marcellesi (1986), o autor considera que não existe uma divisão conceitual entre o linguístico e o social, perspectiva essa conhecida como *glotopolítica*. Segundo o autor, o entendimento de que essas duas dimensões estão integradas nos permite compreender a glotopolítica como um “ponto de vista” a partir do qual se pode observar as consequências linguísticas de qualquer mudança social. Essa abordagem compreende tanto um eixo vertical quanto um terreno horizontal, sendo a política linguística afetada por ambos.

Assumindo que essas visões de política linguística são, de algum modo, convergentes, neste estudo, adoto a definição proposta por Rajagopalan (2013), segundo a qual

a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores (Rajagopalan, 2013, p. 21).

No intuito de compreender a política linguística abordada neste estudo, fundamento-me na proposta teórica de Bernard Spolsky, segundo o qual, a política linguística é essencialmente um fenômeno social, dependente das crenças e comportamentos consensuais de membros individuais de uma comunidade de fala (Spolsky, 2007). Partindo desse entendimento, o autor considera que uma abordagem baseada na relação causa e efeito que se debruce apenas na análise de dados linguísticos tem poucas chances de apresentar descrições úteis de política linguística, visto que ela se encontra mergulhada em um “mundo real” permeado por variantes contextuais (Spolsky, 2004).

Na perspectiva de Spolsky (2004, 2007, 2016), as políticas linguísticas são constituídas por três componentes independentes, porém, interligados entre si: a) as práticas; b) as crenças e ideologias; e c) a gestão das línguas. As **práticas** se referem às escolhas e comportamentos linguísticos de uma comunidade em diferentes domínios⁵⁹ sociolinguísticos. Segundo o autor, essa é, de certo modo, a verdadeira política encontrada em um domínio, embora haja frequente resistência por parte de seus participantes em admiti-lo. As **crenças e ideologias**⁶⁰ sobre as línguas se referem ao que os membros de uma comunidade acreditam ser apropriado ou desejável em um comportamento linguístico. Sobressaem, aqui, os valores atribuídos a diferentes características e variedades linguísticas, visto que podem remeter, por exemplo, a formas de identificação com diferentes grupos sociais. Por fim, a **gestão** das línguas diz respeito a como as partes interessadas tentam influenciar as práticas e crenças de determinada comunidade, geralmente evidenciada por meio de documentos. A gestão, segundo o autor, pressupõe um gestor e, nesse sentido, Spolsky (2007) explica que as pressões produzidas pelas práticas e crenças sobre as

⁵⁹ Embora se refira a “comunidades de fala” com frequência, Spolsky (2007) reconhece a necessidade de buscar uma unidade mais específica para alguns dos estudos sobre políticas linguísticas, adotando, assim, a noção de “domínio”, introduzida na sociolinguística por Joshua Fishman (Fishman, 1972). Neste estudo, entendo por domínios sociolinguísticos os diferentes contextos institucionais investigados.

⁶⁰ Embora use os termos “crenças” e “ideologias” frequentemente em suas obras ao referir-se a esse componente, em Spolsky (2007), o autor declara que prefere o termo “crenças” às associações políticas relacionadas ao termo “ideologias”. Em vista disso, optei por priorizar o uso do primeiro termo neste estudo.

línguas se diferem das pressões advindas da gestão justamente pelo fato de que as primeiras podem não ter autoria.

Na mesma direção de Schiffman (1996), Spolsky (2004) ressalta que a política linguística existe mesmo quando não esteja explícita ou tenha sido estabelecida por uma autoridade. No caso de países, instituições e grupos sociais que não tenham uma política linguística escrita e/ou formalmente instituída, será a partir de um estudo acerca de suas práticas e/ou crenças sobre as línguas que a natureza de sua política linguística poderá ser compreendida. Além disso, o autor avalia que, mesmo diante da existência de uma política linguística formalizada, não se pode considerar que seu efeito sobre as práticas linguísticas da comunidade será garantido ou consistente.

Ao propor sua teoria baseada em práticas, crenças e gestão sobre as línguas, Spolsky (2007) argumenta que cada um desses componentes, encontrados no interior de um domínio sociolinguístico (além de outros externos), produz forças que descrevem as escolhas feitas pelos seus participantes. Nesse sentido, as práticas são as que têm maior peso, visto que, na sua ausência, não há um modelo disponível de língua para ser aprendido. Como exemplo, o autor explica que a criança educada em um ambiente monolíngue encontrará fechadas grande parte das portas que se abrem a uma criança bilíngue. Ao transpormos esse exemplo para o contexto da internacionalização da educação superior, no qual esta pesquisa se situa, poderíamos dizer que uma universidade que resista a incorporar outras línguas em suas práticas diversas encontrará dificuldades mais expressivas ao tentar abrir as portas da internacionalização.

De modo convergente, também as crenças e a gestão sobre as línguas produzem forças importantes sobre nossas escolhas. Na visão de Spolsky (2004), os membros de uma comunidade de fala compartilham um conjunto geral de crenças sobre as práticas linguísticas que consideram apropriadas, formando, por vezes, uma ideologia consensual, atribuindo valores e prestígio a diversos aspectos das línguas que compõem o seu repertório. Essas crenças podem tanto emergir das práticas como também influenciá-las. Elas podem, ainda, servir de base para a gestão das línguas ou, de outro lado, uma política de gestão pode ter como objetivo justamente a confirmação ou modificação de tais crenças. Em linhas gerais, “a ideologia linguística é a política linguística com o gestor deixado de lado, é o que as pessoas acreditam que deveria ser feito. As práticas linguísticas, por outro lado, são o que as pessoas

realmente fazem” (Spolsky, 2004, p. 14 – tradução nossa)⁶¹.

Complementarmente, os esforços empreendidos na gestão das línguas podem, segundo Spolsky, ir além ou até mesmo contradizer o conjunto de crenças e valores que subjazem o uso de línguas de uma comunidade ou mesmo as práticas linguísticas nela presentes. Para que se possa descrever a gestão das línguas, o autor sugere a adoção da taxonomia derivada da seguinte pergunta proposta por Cooper (1989, p. 31): “*Quem planeja o que para quem e como?*”. Ao considerarmos os elementos dessa pergunta, poderíamos chegar, na perspectiva de Spolsky, a uma noção mais completa da natureza da gestão sobre as línguas e de como ela deve se diferenciar das práticas linguísticas em geral, bem como das crenças que se espera que essa gestão possa alterar.

Na avaliação de Ribeiro da Silva (2013),

a proposta de Spolsky rompe com o modelo binário que, desde o surgimento da Política Linguística na década de 1960, orientou os pesquisadores da área. No modelo tradicional, há uma rígida relação hierárquica entre a política linguística e o planejamento. Formula-se uma política e, posteriormente, implementam-se ações de planejamento visando atingir as metas pré-estabelecidas. Na perspectiva de Spolsky, diferentemente, a política linguística apresenta três componentes hierarquicamente equivalentes e inter-relacionados: representações (*beliefs*), práticas (*practices*) e gerenciamento (*management*) (Ribeiro da Silva, 2013, p. 312).

A proposta teórica de Spolsky (2004, 2007, 2016) oferece subsídios relevantes para os estudos de políticas linguísticas também no âmbito da internacionalização da educação superior, visto que nos permite explorar as dinâmicas linguísticas encontradas em cada contexto bem como as motivações e justificativas associadas a essas práticas. Na próxima seção, apresento algumas reflexões encontradas em estudos e iniciativas recentes no que diz respeito às relações entre políticas linguísticas e a internacionalização da educação superior brasileira.

3.3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO ÂMBITO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

À medida em que a internacionalização da educação superior desperta crescente interesse de governos e IES do mundo todo, o campo de estudos em

⁶¹ No original: “language ideology is language policy with the manager left out, what people think should be done. Language practices, on the other hand, are what people actually do” (Spolsky, 2004, p. 14).

políticas linguísticas abre espaço para um olhar particular sobre sua integração a esse processo. Diante da necessidade de comunicação inerente às atividades internacionais, bem como das diversas abordagens de internacionalização possíveis, a compreensão do papel das línguas nessa esfera tem atraído estudos da área da Linguística Aplicada no Brasil e no mundo. Questões como quais línguas são consideradas, quais são invisibilizadas, quais são privilegiadas, quem é contemplado por essas políticas linguísticas, quem é excluído e a que propósitos essas escolhas respondem integram os interesses de pesquisa que buscam compreender as dinâmicas linguísticas que permeiam a internacionalização da educação superior.

Ao abordar aspectos relacionados à diversidade linguística, adoto, neste estudo, a distinção conceitual proposta por Spolsky (2004). Para o autor, **multilinguismo** diz respeito a uma condição social e se refere à coexistência de mais de uma língua em determinada comunidade, ainda que essas não tenham o mesmo status, funções ou prestígio. Por outro lado, **plurilinguismo** está associado ao nível individual e refere-se ao repertório linguístico de um sujeito, às diferentes habilidades que ele apresenta em línguas distintas.

Segundo Hamel (2013), no início do século XX, a comunidade científica internacional adotava o alemão, o francês e o inglês como as três principais línguas da ciência, as quais tinham um peso relativamente equilibrado, que variava de acordo com as áreas: o francês era considerado a língua do Direito e das Ciências Políticas, o inglês da Economia e da Geologia e o alemão ocupava espaço central na Medicina, na Química e em outras ciências naturais. Naquela época, cada pesquisador falava e escrevia em uma dessas línguas principais e compreendia as demais. Caso fosse falante de um idioma fora desse grupo, o sujeito se adequava, em geral, à língua de maior peso para sua área, adotando-a como uma língua franca.

Ao longo do século XX, esse modelo horizontal baseado em três línguas principais, chamado por Hamel (2013) de *plurilingue restrito*, foi pouco a pouco substituído por um modelo vertical, marcado pela posição hegemônica do inglês. Segundo o autor, no ano 2000, 82% das publicações nas áreas de Ciências Sociais e das Humanidades e 90 a 95% das produzidas nas chamadas Ciências Naturais eram realizadas em língua inglesa.

A presença hegemônica do inglês no âmbito da ciência e da educação superior atualmente é inconteste. Conforme nos explica Altbach (2007), o inglês tem sido considerado central para a disseminação do conhecimento em nível global, além de

ser usado como meio de instrução até mesmo em IES nas quais ele não é a língua dominante. É a língua adicional mais estudada no mundo, a segunda língua obrigatória em escolas de muitos países, bem como a segunda língua de escolha em contextos diversos. Além disso, o inglês é o idioma usado na maior parte das revistas científicas de circulação internacional, bem como em *websites* dedicados à ciência e à produção acadêmica. Em razão disso, consolida-se não apenas como a língua das transações acadêmicas e científicas na Internet, mas também como o principal idioma de uso para a divulgação científica em periódicos de circulação internacional, conferindo uma vantagem significativa a pesquisadores e IES dos Estados Unidos e do Reino Unido, bem como de outros países de língua inglesa economicamente desenvolvidos.

Partindo do entendimento de que a internacionalização da educação superior tende a ocorrer em contextos linguística e culturalmente diversos, a perspectiva adotada neste estudo considera que legitimar a presença de diferentes línguas e culturas em uma comunidade universitária significa reconhecer essa diversidade como constitutiva da internacionalização. Sob essa orientação, entendo que modelos de internacionalização centrados exclusivamente em uma língua hegemônica tendem a privilegiar determinados grupos e países, ao mesmo tempo em que empobrecem a produção do conhecimento. Considerar o multilinguismo no âmbito da internacionalização da educação superior contribui para reduzir assimetrias, ampliando o acesso e a participação de estudantes e pesquisadores de origens distintas, além de permitir que diferentes tradições acadêmicas e modos de pensar circulem e sejam legitimados internacionalmente.

Nesse sentido, Finardi, Amorim e Sarmiento (2024) exploram o papel das línguas no processo de internacionalização da educação superior, contrastando universidades do Norte e do Sul Global. Ao investigarem 11 IES localizadas em oito diferentes países, sendo seis no Norte Global e cinco no Sul, os autores relatam que há diferenças nas abordagens de internacionalização adotadas entre as duas regiões geopolíticas, sendo o Norte caracterizado por maior proatividade e por se beneficiar mais do processo. Essa distinção é marcada, por exemplo, pela maior oferta de cursos de idiomas a estudantes e agentes universitários, bem como pela presença mais expressiva de disciplinas em língua inglesa nos cursos de graduação nas IES dessa região, gerando mais oportunidades de participação. Desse modo, embora observem que fenômenos pontuais, como o Brexit, interfiram na mobilidade acadêmica, os

autores afirmam que, de modo geral, as IES de língua inglesa e/ou que ofertam disciplinas nesse idioma localizadas no Norte Global tendem a se encontrar em posição mais vantajosa nesse processo.

No Brasil, estudos voltados a compreender as relações entre políticas linguísticas e a internacionalização da educação superior ganharam espaço, especialmente, nos últimos 15 anos, com o aumento de incentivos governamentais para que as universidades brasileiras se engajem nesse processo. Conforme apresentado nas seções anteriores, o país tem se dedicado a iniciativas de cooperação internacional na educação há pelo menos seis décadas, com a criação do PEC-G, em 1965. Todavia, foi a partir da implementação do Programa CsF, em 2011, que a internacionalização passou a constituir um objetivo estratégico de diversas IES brasileiras. Esse movimento tem sido influenciado por outras iniciativas governamentais em prol do fortalecimento da internacionalização da educação superior, como o Programa Capes-PrInt (encerrado em 2024), o Programa Capes-Global, além de outras com foco na capacitação das comunidades acadêmicas em línguas adicionais, como o então Programa IsF, em nível nacional, e o PFI, em nível estadual.

Guimarães, Finardi e Casotti (2019), ao avaliarem a relação entre políticas linguísticas e políticas de internacionalização em programas nacionais instituídos nos últimos anos, ressaltam a relevância de se pensar o papel das LEs nos diferentes níveis educacionais, bem como a promoção do multilinguismo no país. Considerando o contexto da internacionalização da educação superior, os autores sugerem ser importante ter em conta o papel das línguas adicionais de modo a evitar modelos opressivos que beneficiam países hegemônicos do Norte Global, conforme discutido por autores como Stein (2021) e Vavrus e Pekol (2015), abordados anteriormente neste estudo.

Para Guimarães, Finardi e Casotti (2019), políticas linguísticas e políticas de internacionalização devem ser propostas de modo convergente, com o objetivo de integrar e promover o ensino-aprendizagem de línguas em todos os níveis educacionais. Segundo eles, isso possibilitaria alcançar aquele que deveria ser o principal objetivo da internacionalização – o de melhorar as ações de ensino, pesquisa e extensão, no intuito de beneficiar a maior parte das pessoas envolvidas. Tais ações refletiriam, ainda, a luta contra modelos de internacionalização acríticos, na maioria das vezes importados, ancorados em práticas hegemônicas do Norte Global.

Na esteira das iniciativas governamentais supracitadas, grande parte das IES brasileiras passou a discutir a oficialização de sua PLI com foco na internacionalização, movimento induzido, inicialmente, pelo então Programa IsF. Em 2017, quando da abertura de editais para o credenciamento de universidades federais (Brasil, 2017a) e credenciamento de universidades estaduais e municipais ao IsF (Brasil, 2017b), impôs-se a apresentação de um documento, ainda que em forma de minuta, que formalizasse sua PLI como condição de participação no programa. Além disso, as IES interessadas deveriam assumir o compromisso de aprová-la após o ingresso no IsF, explicitando o apoio institucional ao ensino de idiomas (Abreu-e-Lima; Moraes Filho, 2021). Segundo Gomes e Santos (2023), esse movimento permitiu a constatação de que praticamente nenhuma IES brasileira possuía uma PLI oficializada até então e que, após o período de credenciamento e o tempo concedido para que os documentos finais fossem entregues, mais de 50 documentos foram apresentados ao Núcleo Gestor (NG) do IsF. Em seu formato atual, como Rede Idiomas sem Fronteiras (Rede IsF), a imposição de apresentação desse documento para credenciamento de IES à iniciativa segue em vigor.

No mesmo período em que o IsF alavancou o debate acerca da formalização de PLIs no país, a Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI) criou um Grupo de Trabalho (GT) voltado a discutir Políticas Linguísticas para Internacionalização, composto por assessores de relações internacionais e pesquisadores da área de Linguística Aplicada. Como resultado dessas discussões, a FAUBAI publicou, em 2017, um documento orientador com o objetivo de dar suporte ao setor de Relações Internacionais das IES associadas no sentido de conscientizar, orientar e auxiliar no desenho e implementação de uma PLI comprometida com os interesses de internacionalização de cada comunidade acadêmica e que respeitasse sua autonomia na decisão das línguas que devem integrar cada contexto (Abreu-e-Lima *et al.*, 2017). Reconhecendo a importância dessas orientações, esse documento revelou-se basilar para esta pesquisa.

Partindo do entendimento de que a internacionalização é um processo que deve assumir uma posição estratégica e transversal com vistas à melhoria da qualidade do ensino, pesquisa e extensão, bem como da gestão universitária, o referido documento (Abreu-e-Lima *et al.*, 2017) reitera a ideia de que uma PLI é essencial no âmbito da internacionalização, visto que a comunicação é imprescindível tanto no bojo desse processo quanto na missão das universidades brasileiras. No

intuito de nortear o mapeamento da situação de IES brasileiras e auxiliar no desenho de sua PLI, o documento propõe uma série de perguntas distribuídas em seis dimensões do uso de línguas institucionalmente, quais sejam:

- a) línguas de admissão;
- b) línguas ensinadas;
- c) línguas usadas como meio de instrução;
- d) línguas usadas na administração;
- e) línguas de comunicação;
- f) línguas de produção e disseminação do conhecimento.

As perguntas propostas pelo GT de Políticas Linguísticas para Internacionalização da FAUBAI podem ser encontradas no **Anexo A**.

De acordo com o documento, uma vez que essas perguntas tenham sido respondidas e o desenho do perfil do uso de línguas na instituição realizado, a PLI para internacionalização deve incluir, ainda, uma avaliação de processo e de resultados, de modo periódico e constante. Para tanto, recomenda-se que a IES defina que indicadores utilizará para a avaliação do sucesso das ações implementadas, buscando identificar o impacto do conhecimento de línguas estrangeiras no processo de internacionalização, além dos modos como a instituição valoriza esse tipo de conhecimento (Abreu-e-Lima *et al.*, 2017).

O documento apresenta, ainda, orientações em termos de plano de ação, além de metas e perguntas norteadoras (**Anexo B**), de caráter não-prescritivo, destacando como ações basilares para que uma IES se internacionalize as seguintes:

- Ter uma estrutura de governança envolvendo os principais atores;
- Ter indicadores para avaliar o processo;
- Ter uma equipe de especialistas para dar suporte ao processo e retroalimentar a universidade com boas práticas;
- Ofertar cursos de forma consistente para que a comunidade tenha conhecimento e acesso às ações;
- Ofertar cursos de forma consistente de português como língua estrangeira, para permitir que a comunidade internacional possa ser integrada à comunidade local da instituição;
- Reconhecer as ações investidas em língua estrangeira, tanto para quem oferta quanto para quem participa, seja com reconhecimento de créditos, liberação de carga didática, pontos na promoção na carreira, requisitos para concessão e renovação de bolsas na instituição, entre tantos outros tipos de reconhecimento que podem

demonstrar para a comunidade que a instituição valoriza o tempo investido no aprendizado em línguas adicionais com foco na internacionalização (Abreu-e-Lima *et al.*, 2017, p. 15).

Diante do exposto, observa-se que, por volta do ano de 2017, intensificaram-se os incentivos ao debate institucional acerca do papel das LEs nas práticas acadêmicas com vistas à internacionalização. Ressalte-se, no entanto, que esse movimento ocorreu, essencialmente, de forma reativa a influências externas. Não tivesse o Programa IsF imposto a apresentação de sua PLI como condição de participação na iniciativa, não se poderia esperar um movimento nacional tão amplo em torno dessa questão.

Embora nenhuma universidade fosse obrigada a se credenciar ao programa, os potenciais benefícios de sua participação poderiam estar alinhados a interesses particulares, seja de atores institucionais específicos ou da própria IES. Esses interesses perpassam questões como a possibilidade de fomento externo para a implementação das ações do programa, a abertura de espaços para a atuação de professores de línguas em formação inicial, o desenvolvimento de competências linguísticas em línguas estrangeiras da comunidade acadêmica, entre outros.

Em linha com as influências exercidas pelo Programa IsF, o documento orientador de política linguística da FAUBAI (Abreu-e-Lima *et al.*, 2017) consolida o incentivo a esse debate em âmbito nacional, fornecendo um conjunto de perguntas para mapear o estágio atual da PLI, bem como uma proposta de metas para o dimensionamento das ações a serem implementadas. Consequentemente, integra o conjunto de influências externas que orientam o posicionamento das universidades brasileiras frente a questões linguísticas no âmbito da internacionalização institucional.

Tendo em vista que um dos objetivos deste estudo é descrever o estágio atual da Política Linguística para a Internacionalização da UEL (PLI-UEL), tomo como base as perguntas propostas para o mapeamento de PLIs, inseridas no referido documento da FAUBAI. Ressalto, no entanto, que esta é uma pesquisa descritiva e que não tem a pretensão de apresentar uma proposta para a formalização da PLI-UEL, haja vista entendermos que essa deve ser discutida e construída coletivamente. Esperamos, no entanto, que as reflexões realizadas neste estudo contribuam para o debate institucional acerca do papel das LEs na internacionalização da IES.

3.4 PESQUISAS EM POLÍTICAS LINGUÍSTICAS INSTITUCIONAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO

O momento sócio-histórico no qual se situam os incentivos ao debate acerca de PLIs em nível nacional compreende também um aumento no número de pesquisas sobre a temática no Brasil, conforme apontado anteriormente, na **Seção 1**. Considerando que o objetivo geral desta pesquisa é investigar a trajetória da política linguística da UEL com vistas ao fortalecimento de sua internacionalização, buscando compreender de que modo atores institucionais se posicionam frente a esse processo, apresento, nesta seção, pesquisas realizadas, nos últimos anos, buscando explorar as dinâmicas em torno do debate sobre PLIs em outras instâncias.

Amorim (2020) propõe uma matriz multidimensional de (auto)avaliação do processo de internacionalização institucional, a qual compreende 86 indicadores, distribuídos nos três pilares da universidade (Ensino, Pesquisa e Extensão), por meio de três categorias de análise: 1) Política Linguística; 2) Mobilidade Acadêmica; e 3) Internacionalização em Casa. Para a compreensão dos resultados da avaliação realizada por meio desse instrumento, o autor propõe três classificações para o nível de internacionalização institucional, segundo as quais, uma universidade pode encontrar-se *Internacionalizada*, *Engajada* ou *Emergente*.

Ao inserir a Política Linguística como um dos três pilares da internacionalização institucional, o instrumento proposto por Amorim (2020) salienta a importância desse segmento para o processo. Por alinhar-se aos propósitos deste estudo, consideramos essa seção de sua matriz multidimensional de (auto)avaliação de particular interesse para a avaliação do estágio atual da PLI-UEL, cujos indicadores podem ser encontrados no **Anexo C**.

Entendendo que o instrumento proposto por Amorim (2020) aborda questões cujo conhecimento está distribuído entre diferentes membros da comunidade acadêmica, considero relevante que essa (auto)avaliação seja realizada coletivamente ou, ao menos, por meio de consulta a diferentes atores institucionais. Para o presente estudo, foram elaborados instrumentos distintos com foco nas percepções de atores em posições estratégicas inseridos em diferentes contextos institucionais. Desse modo, os indicadores inseridos na categoria Política Linguística do instrumento elaborado por Amorim (2020) foram considerados na elaboração daqueles utilizados nesta pesquisa.

Para a definição dos indicadores inseridos na categoria Política Linguística de

sua matriz multidimensional de (auto)avaliação, Amorim (2020) elencou uma série de perguntas com base nas referências por ele estudadas, ampliando aquelas propostas no documento orientador da FAUBAI (Abreu-e-Lima *et al.*, 2017), as quais foram também consideradas para o estudo aqui proposto. Essas perguntas podem ser encontradas no **Anexo D**.

Em outra pesquisa desenvolvida no mesmo período, Guimarães (2020) observa que costuma haver um desalinhamento entre políticas de internacionalização e políticas linguísticas nas universidades brasileiras, além de uma carência de políticas linguísticas multilíngues alinhadas a políticas de internacionalização. Ao analisar documentos referentes a PLIs de universidades federais no Brasil, o autor constata que nem todas as IES investigadas tinham uma PLI formalizada à época de seu estudo e que, quando ela existia, não estava vinculada ao plano de internacionalização da IES.

Adicionalmente, segundo ele, os textos de PLI analisados pareciam terem sido redigidos, em especial, para atender a decisões governamentais, além de apresentarem indícios de uma abordagem de internacionalização passiva bem como da falta de participação de atores diversos no planejamento e implementação das PLIs. Todos os documentos encontrados pelo pesquisador foram criados entre os anos de 2017 e 2018, indicando uma relação entre sua elaboração e o período de (re)credenciamento de IES brasileiras ao Programa IsF, o que corrobora a avaliação de que o IsF foi o grande indutor da elaboração de PLIs no Brasil (Guimarães; Finardi; Casotti, 2019). Com base nessas observações, o autor apresenta uma proposta de política linguística institucional multilíngue com vistas a auxiliar o processo de internacionalização de universidades federais, a qual pode ser encontrada em uma imagem representativa inserida no **Anexo E**.

Em estudo posterior, Guimarães (2024) objetiva propor um modelo de política linguística baseado na promoção de práticas linguísticas *mais democráticas* no intuito de apoiar o processo de internacionalização de IES brasileiras. Para tanto, o autor estabelece um diálogo entre uma pesquisa bibliográfica enfocando aspectos relacionados à governança e aos tomadores de decisão (atores/agentes políticos) no âmbito das políticas linguísticas e uma enquete com IES selecionadas pelo Programa Capes-PrInt⁶², realizada em 2022. A partir dos resultados da pesquisa, o autor

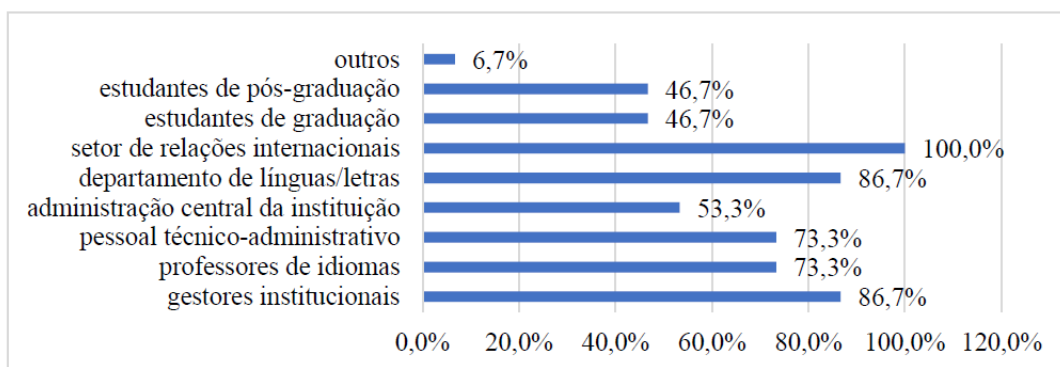
⁶² Para concorrer ao Capes-PrInt, as IES e Institutos de Pesquisa elegíveis deveriam ter ao menos quatro PPG *stricto sensu* recomendados pela Capes na avaliação trienal de 2013 e na quadrienal de

argumenta que os seguintes aspectos devem ser considerados na formulação de políticas linguísticas: a) múltiplos agentes e níveis; b) interpretação de políticas; c) políticas como intervenções textuais; d) capacidade de agência; e) relações entre agentes; e f) negociação de políticas.

Das 36 IES contempladas com recursos do Programa Capes-PrInt à época da pesquisa, 14 responderam a enquete proposta. Dessas, o autor aponta que 47% informaram ter uma PLI oficializada à época do estudo. Por outro lado, 100% das IES participantes da enquete afirmaram ter um Plano de Internacionalização, o que havia sido exigido para participação no Capes-Print (Brasil, 2017c), e 54% das participantes da enquete indicaram haver uma integração entre sua PLI e o Plano de Internacionalização.

Quando perguntadas acerca de quais atores deveriam participar da elaboração de uma PLI, as participantes responderam conforme exposto no **Gráfico 1**.

Gráfico 1 – Atores que deveriam participar da construção da PLI



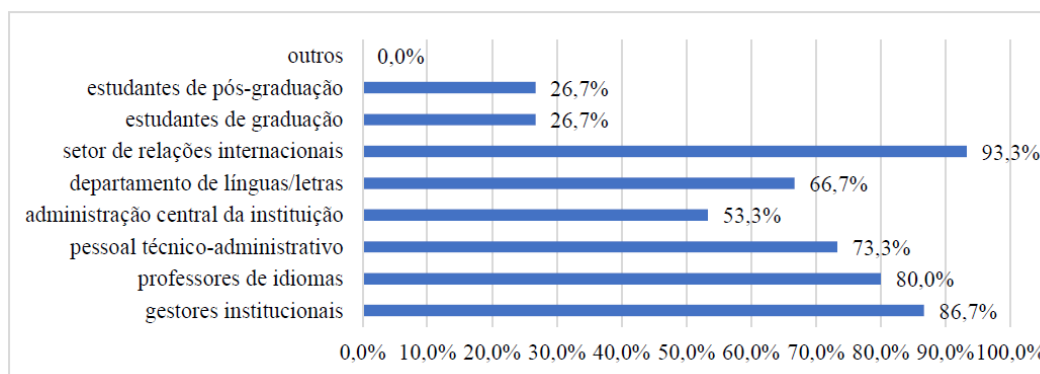
Fonte: Guimarães (2024, p. 20)

O setor de relações internacionais das IES foi lembrado por todos os participantes (100%), seguido pelos gestores institucionais (86,7%) e por membros do departamento de línguas/letras (86,7%). Ainda com papel relevante para a construção da PLI foram apontados os professores de idiomas (73,3%) e o corpo técnico-administrativo (73,3%). Em menor escala, foram considerados os membros da administração central da instituição (53,3%), seguidos dos estudantes de graduação (46,7%) e de pós-graduação (46,7%).

2017, dentre os quais, deveria haver dois PPG com cursos de doutorado. As IES deveriam, ainda, apresentar um Plano Institucional de Internacionalização ou documento congênere, com vigência que abrangesse todo o período do projeto proposto (Brasil, 2017c).

Quando perguntadas sobre quais atores deveriam participar da implementação de uma PLI, as respostas obtidas por Guimarães (2024) distribuíram-se conforme o **Gráfico 2**.

Gráfico 2 – Atores que deveriam participar da implementação da PLI



Fonte: Guimarães (2024, p. 20)

O setor de relações internacionais foi novamente o mais lembrado (93,3%), seguido dos gestores institucionais (86,7%) e dos professores de idiomas (80,0%). Em seguida, foram mencionados o pessoal técnico-administrativo (73,3%) e o departamento de línguas/letras (66,7%). A administração central da instituição foi novamente citada por cerca de metade dos participantes (53,3%), seguida dos estudantes de graduação (26,7%) e de pós-graduação (26,7%).

Em suma, o estudo de Guimarães (2024) indica que, no entendimento de representantes de IES contempladas pelo Capes-PrInt, a construção e implementação da PLI deve ser realizada coletivamente, com maior atuação do setor de relações internacionais, dos gestores institucionais, do departamento de línguas/letras, dos professores de idiomas e do pessoal técnico-administrativo.

Santos e Santos (2023), por sua vez, analisaram os textos de PLIs de 16 IES da Região Nordeste do Brasil no contexto do edital de credenciamento do IsF (Brasil, 2017a), buscando identificar as línguas (não) mencionadas nos referidos documentos. Dentre os resultados, os autores ressaltam que nenhuma IES privilegiou apenas a língua inglesa, o que, em sua visão, seria um reflexo de que elas estão cientes de que favorecer uma só língua estrangeira limitaria as possibilidades de interação no contexto da internacionalização institucional.

A pesquisa apontou, ainda, que, de modo mais expressivo, as línguas

mencionadas nos documentos coincidem com aquelas já presentes nos contextos investigados, em especial as ensinadas nos cursos ofertados pelo IsF em cada IES específica. Particularmente, considero que esse resultado corrobora o entendimento de que o movimento pela institucionalização de PLIs, nos últimos anos, ocorreu de forma reativa às demandas dessa iniciativa.

Por fim, os autores mencionam que muitas IES optaram por não nomear línguas específicas nos textos de suas PLIs, preferindo utilizar termos como “línguas estrangeiras” ou “línguas adicionais” para representar os idiomas contemplados. Em sua opinião, escolhas como essas podem ser consideradas segundo uma lógica inclusiva, visto que não impõem limites a quais línguas devem ser contempladas, ao mesmo tempo em que abrem espaço para uma abordagem excludente, uma vez que, ao não especificar as línguas a serem contempladas, amplia-se o risco de se excluir as línguas minoritárias.

Estudos como os de Amorim (2020), Guimarães (2020, 2024) e Santos e Santos (2023) contribuem para compreendermos o que vem sendo considerado no que diz respeito ao papel das línguas na avaliação do nível de internacionalização institucional, bem como na formulação e oficialização de políticas linguísticas institucionais para o fortalecimento desse processo em diferentes regiões do país. Ao explorarem as línguas incluídas e excluídas, os atores a serem envolvidos nas propostas realizadas, as justificativas explicitadas, as ações consideradas importantes para a consolidação do processo, além do público-alvo dessas ações, esses trabalhos ampliam nossa perspectiva do que pode ser avaliado em nosso contexto de estudo.

Tendo em vista que orientamos esta investigação para a trajetória da PLI-UEL, apresento, na próxima seção, a abordagem de estudo de políticas que fundamenta esta pesquisa.

3.5 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS (ACP)

Em busca de compreender a natureza dinâmica com que as políticas se desenvolvem, o sociólogo inglês Stephen Ball, com a colaboração de colegas pesquisadores (Ball, 1993; Bowe *et al.*, 1992), propõe a *Abordagem do Ciclo de Políticas* (ACP), a qual, no Brasil, tem sido difundida, em especial, pelo pesquisador

da área de Educação Jefferson Mainardes.

Segundo Mainardes (2006),

essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (Mainardes, 2006, p. 49).

De acordo com a proposta de Bowe *et al.* (1992), a ACP está baseada em um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: **a) o contexto de influência;** **b) o contexto da produção de texto;** e **c) o contexto da prática.** Esses contextos se encontram interrelacionados no interior da política, sem que haja uma dimensão temporal ou sequencial e, portanto, não se constituem em etapas lineares. Em cada um desses contextos, diferentes arenas e grupos de interesse são encontrados e, conseqüentemente, cada contexto envolve disputas e embates diversos (Mainardes, 2006).

O **contexto de influência** remete à esfera na qual as políticas são originalmente formuladas e os discursos políticos construídos. Nesse contexto, observa-se uma disputa entre diferentes grupos de interesse de modo a influenciar a definição das finalidades da política. É também onde os conceitos adquirem legitimidade e um discurso de base política ganha corpo. Esse discurso em formação, segundo Mainardes (2006), pode tanto receber apoio quanto ser desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão articulando influência nas arenas públicas de ação, como meios de comunicação social, comissões e grupos representativos. Esse contexto compreende, ainda, as influências globais e internacionais no processo de elaboração de uma política, as quais serão recontextualizadas e reinterpretadas na esfera local.

Ao passo que o contexto de influência costuma ser marcado pela disputa de grupos específicos e relacionado com “interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas” (Mainardes, 2006, p. 52), no **contexto da produção de texto**, busca-se imprimir uma linguagem que aluda ao interesse público geral. Os textos políticos são, assim, representações da política, e podem ser formados por textos legais oficiais, comentários formais ou informais, pronunciamentos oficiais, vídeos, entre outros. Por resultarem de disputas e acordos de diferentes grupos de interesse, esses textos podem não ser internamente coerentes e claros, revelando visões contraditórias e

usando termos-chave de modo diverso. Conforme Mainardes (2006, p. 52), “a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção”.

O **contexto da prática** é o domínio no qual a política está sujeita à interpretação e recriação. Nesse contexto, as respostas aos textos políticos produzem efeitos e consequências reais, os quais se traduzem em mudanças que podem revelar até mesmo um distanciamento significativo da política original. Como destaca Mainardes (2006), a questão principal, aqui, é que, para os autores que elaboraram a ACP, as políticas não podem ser simplesmente *implementadas*, pois estão sujeitas à interpretação e, conseqüentemente, a serem *recriadas*. Sob essa ótica, argumenta-se que os profissionais que atuam no contexto da prática não são leitores ingênuos dos textos políticos, pois sua interpretação é atravessada por suas histórias, experiências e valores pessoais, além de esses profissionais apresentarem interesses e propósitos diversos. Conseqüentemente, partes dos textos podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, ou mesmo, mal-interpretadas. Diante dos diversos interesses em jogo, interpretações distintas podem ser contestadas, de modo que uma ou outra prevaleça sobre as demais. Esses profissionais exercem, assim, papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas, evidenciando que os autores dos textos políticos não têm controle sobre seus significados.

Em um exercício heurístico, Ball (2006) afirma que a complexidade e o escopo da análise de políticas demandam um arsenal de conceitos e teorias diversas, o que denomina uma *sociologia aplicada*. Para o autor, não devemos descartar certas formas de ação social apenas porque elas nos parecem difíceis ou teoricamente desafiadoras. Em sua visão, seria preciso repensar as simplicidades da dicotomia estrutura/agência, tarefa identificada por Harker e May (1997) como central na sociologia de Bourdieu, que diz respeito a “levar em conta a agência em um mundo condicionado por restrições e mostrar como agência e estrutura estão implicitamente interligadas ao invés de serem dois polos de um *continuum*” (p. 177 – tradução nossa)⁶³. Em outras palavras, “nós vivemos e pensamos conforme as estruturas, ao invés de sermos simplesmente oprimidos e limitados por elas” (Ball, 2006, p. 44).

Reconhecendo que o próprio conceito de *política* pode ser interpretado de diferentes modos, Ball (2006) propõe uma distinção entre *política como texto* e *política*

⁶³ No original: “to account for agency in a constrained world, and to show how agency and structure are implicit in each other, rather than being the two poles of a continuum” (Harker; May, 1997).

como discurso, cujas diferenças reiteram a dicotomia bourdieusiana, estando, também, implícitas entre si. Segundo o autor,

[o]s discursos políticos (e eu uso o termo aqui no sentido Foucaultiano, como uma prática regulada que explica as declarações, ao invés do sentido linguístico de língua em uso) produzem estruturas de sentido e obviedade com as quais a política é pensada e discutida por meio de textos orais e escritos. Os textos políticos são constituídos dentro dessas estruturas, as quais limitam, mas não determinam, todas as possibilidades de ação. Uma observação importante é que a pergunta ‘o que é política?’ não deveria nos iludir na direção de suposições não-examinadas sobre políticas enquanto ‘coisas’; as políticas são também processos e resultados (Ball, 2006, p. 44 – tradução nossa)⁶⁴.

Com base nessa reflexão, o autor ressalta que a distinção entre *política como texto* e *política como discurso*

chama a atenção para a ideia de que as políticas são ‘contestadas’, mediadas e representadas de modos distintos por diferentes atores em diferentes contextos (política como texto), mas, por outro lado, são produzidas e formuladas ao mesmo tempo por conhecimentos e suposições implícitas e dadas como certas sobre o mundo e sobre nós mesmos (política como discurso) (Ball, 2015, p. 6 – tradução nossa).⁶⁵

Em outras palavras, “ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores” (Mainardes, 2006, p. 54).

Em vista da natureza dinâmica com que as políticas linguísticas no contexto da internacionalização da educação superior são criadas e recriadas ao longo do tempo, a ACP tem se mostrado uma perspectiva de grande relevância para sua análise. Neste estudo, nos ancoramos nessa abordagem para explorarmos a trajetória da PLI-UEL e compreendermos que concepção de internacionalização essa política endossa.

⁶⁴ No original: “Policy discourses (and I am using that term here in the Foucauldian sense, as a regulated practice that accounts for statements, rather than the linguistic sense of language in use) produce frameworks of sense and obviousness with which policy is thought, talked and written about. Policy texts are set within these frameworks which constrain but never determine all of the possibilities for action. As an aside, but an important aside, the question ‘what is policy?’, should not mislead us into unexamined assumptions about policies as ‘things’; policies are also processes and outcomes (Ball, 2006, p. 44).

⁶⁵ No original: “draws attention to the idea that policies are ‘contested’, mediated and differentially represented by different actors in different contexts (policy as text), but on the other hand, at the same time produced and formed by taken-for-granted and implicit knowledges and assumptions about the world and ourselves (policy as discourse)” (Ball, 2015, p. 6).

Na próxima seção, apresento os procedimentos metodológicos e cuidados éticos adotados neste estudo, retomando os objetivos e perguntas de pesquisa. Explano como se desenvolveu a geração de dados, apresentando os instrumentos utilizados e os participantes do estudo. Identifico, ainda, os principais documentos institucionais selecionados para a compreensão da PLI-UEL, justificando sua escolha. Por fim, apresento os procedimentos adotados para a análise dos dados.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso (Yin, 2001) e tem como contexto a Universidade Estadual de Londrina (UEL). A UEL é uma universidade pública estadual do Paraná que, apesar de relativamente jovem, tem um longo histórico de ações no âmbito da colaboração internacional e da promoção do desenvolvimento linguístico de sua comunidade acadêmica em línguas adicionais. Em sua história recente, a IES tem se engajado em diversas iniciativas com vistas ao fortalecimento de sua internacionalização e conta com um acúmulo de conhecimento no campo das políticas linguísticas com foco nesse processo. Ao explorarmos a trajetória da Política Linguística para a Internacionalização da UEL (PLI-UEL), buscamos identificar as práticas, crenças e gestão sobre as línguas no cenário atual e compreender a concepção de internacionalização endossada institucionalmente por essa política.

O estudo utiliza uma abordagem de métodos mistos (Creswell, 2007), compreendendo uma etapa descritiva e outra interpretativa. Na primeira etapa, busca-se descrever o estágio atual da PLI-UEL, identificando as línguas usadas em diferentes contextos institucionais e a quais dimensões de uso elas se associam. Essa etapa está baseada na aplicação de questionários eletrônicos a atores institucionais em posições estratégicas, tais como coordenadores de cursos da graduação e pós-graduação, docentes de cursos de Letras, coordenadores de iniciativas de políticas linguísticas e gestores de diferentes setores/órgãos da IES. A segunda etapa da pesquisa dedica-se a explorar as percepções desses atores quanto à PLI-UEL e os aspectos que precisam ser considerados para que essa política responda aos anseios de internacionalização da IES, sob o ponto de vista institucional. Além disso, busca-se identificar a relação entre essa política e o processo de internacionalização da IES, segundo documentos institucionais. Nessa etapa, prioriza-se uma postura interpretativista (Schwandt, 2000).

Os aportes teóricos que fundamentam o estudo compreendem, em especial, a internacionalização crítica (Vavrus; Pekol, 2015; Stein, 2021) e os estudos de políticas linguísticas de Spolsky (2004, 2007, 2016). No intuito de compreendermos a trajetória da PLI-UEL, a análise dos dados está ancorada na Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) (Ball, 1994, 2015; Bowe *et al.*, 1992; Mainardes, 2006, 2018).

Em resumo, quanto à sua tipologia, este estudo é de natureza qualitativa-

quantitativa, descritiva e interpretativa.

4.1 CUIDADOS ÉTICOS ADOTADOS

O estudo segue os preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos, conforme Resolução CNS 466/2012, Resolução CNS 510, 2016 e complementares, além de adequar-se à Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), Lei nº. 13.709/2018, bem como à Resolução C.U. 013/2023 da UEL. As tratativas para acesso aos participantes foram realizadas diretamente com o Gabinete da Reitoria da UEL, em 2024, com anuência da reitora para a realização do estudo nos diferentes contextos institucionais. O projeto de pesquisa foi, então, apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da UEL (CEP-UEL), registrado sob número CAAE: 79579624.1.0000.5231.

Para a geração de dados, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi inserido no início dos questionários eletrônicos aplicados, no intuito de informar os objetivos da pesquisa, a forma de participação, além dos riscos, direitos e garantias aos potenciais participantes (**Apêndice A**). Anteriormente à apresentação do TCLE, uma mensagem com o convite para participação na pesquisa buscava especificar o teor das perguntas inseridas no formulário, o número de perguntas propostas e uma estimativa de tempo para seu preenchimento. Ao submeterem suas respostas para esta pesquisa, todos os participantes receberam uma cópia do questionário preenchido, juntamente ao TCLE.

Anteriormente ao fechamento deste texto, realizou-se a devolutiva dos resultados aos participantes. Em respeito às possíveis limitações de agenda desses atores institucionais e à preservação de sua privacidade, optou-se pelo envio, por correspondência eletrônica, de um documento contendo os principais achados decorrentes das respostas aos questionários (**Apêndice B**). Os participantes foram convidados a expressar suas impressões acerca do estudo e informar a pesquisadora sobre quaisquer dúvidas ou desconfortos com relação às interpretações apresentadas, com garantia de que eventuais adequações fossem realizadas anteriormente à divulgação dos resultados.

Por meio dessa conduta, busca-se observar, para além dos cuidados éticos formais amplamente recomendados em pesquisas com seres humanos, o que

Chimentão e Reis (2019) definem como “ética emancipatória”, no intuito de garantir uma distribuição de poder entre a pesquisadora e os participantes do estudo, incorporando suas vozes ao relato final.

Nessa fase, apenas cinco participantes entraram em contato com a pesquisadora, agradecendo a devolutiva dos resultados, sendo todos pertencentes ao corpo docente dos cursos de Letras da IES. Uma participante sugeriu que o estudo incluísse dados públicos encontrados em páginas *web* institucionais, o que já havia sido realizado na pesquisa e, inclusive, citado no documento enviado aos participantes, embora de forma breve. Nenhum dos participantes manifestou quaisquer desconfortos com relação às análises realizadas.

4.2 ETAPAS DA PESQUISA

Este estudo está dividido em duas etapas, as quais estão diretamente relacionadas aos objetivos específicos desta pesquisa. Na **Etapa 1**, buscou-se descrever o estágio atual da IES no que diz respeito às línguas empregadas em diferentes dimensões de suas atividades (**Objetivo Específico A**). Para tanto, foram aplicados questionários eletrônicos, via Google Formulários, a agentes institucionais em posições estratégicas no intuito de mapear as práticas linguísticas encontradas nos diversos contextos da IES.

Na **Etapa 2**, buscou-se investigar as percepções desses atores com relação à PLI-UEL (**Objetivo Específico B**), identificar que aspectos precisam ser considerados, sob o ponto de vista institucional, para que uma PLI responda aos anseios de internacionalização da IES (**Objetivo Específico C**) e identificar as relações entre essa política e a internacionalização institucional (**Objetivo Específico D**). Em ambas as etapas, foram incorporados à análise documentos institucionais relacionados às dinâmicas linguísticas que informam a política linguística vigente na IES.

Nas próximas seções, apresento, em detalhes, como se configurou cada uma dessas etapas.

4.2.1 Etapa 1: Mapeamento do estágio atual da PLI-UJEL

Para que pudéssemos levantar dados sobre as *práticas* linguísticas encontradas nos diferentes contextos institucionais, consideramos importante consultar atores diretamente envolvidos nesses domínios. Por “contextos institucionais”, considero os diferentes cursos de graduação, programas de pós-graduação *stricto sensu*, cursos de especialização, projetos/iniciativas de políticas linguísticas, bem como órgãos/setores institucionais específicos. Conseqüentemente, foram considerados atores em posições estratégicas os coordenadores e gestores desses contextos, além dos professores da área de Letras/Estudos da Linguagem, de modo que os participantes deste estudo são, em sua maioria, docentes da IES.

A proposição de questionários foi considerada com base no documento orientador de políticas linguísticas da FAUBAI (Abreu-e-Lima *et al.*, 2017), o qual conta com uma seção em que se propõe um mapeamento da situação atual da IES no que diz respeito às línguas encontradas em seis diferentes dimensões de uso, a saber:

- a) Línguas de admissão acadêmica;
- b) Línguas ensinadas;
- c) Línguas usadas como meio de instrução;
- d) Línguas usadas na administração;
- e) Línguas de comunicação; e
- f) Línguas de produção e disseminação do conhecimento.

Para cada dimensão de uso das línguas, o documento propõe um conjunto de perguntas norteadoras a serem respondidas ao considerarmos a IES como um todo. No intuito de elaborar um instrumento que se adequasse de modo mais específico a cada um dos contextos institucionais considerados para esse mapeamento, optei pela elaboração de seis questionários distintos direcionados a seis diferentes grupos de atores institucionais, conforme especificado no **Quadro 4**.

Quadro 4 – Identificação do público-alvo dos questionários aplicados

Questionário	Público-alvo
Questionário 1	Coordenadores de cursos de graduação
Questionário 2	Coordenadores de programas de pós-graduação (PPGs)
Questionário 3	Coordenadores de cursos de especialização
Questionário 4	Docentes dos cursos de Letras
Questionário 5	Coordenadores de iniciativas de políticas linguísticas
Questionário 6	Gestores (ou seus representantes) atuantes em órgãos/setores institucionais

Fonte: a própria autora

A escolha por esses grupos fundamenta-se no objetivo de mapear o estágio atual da PLI-UEL por meio de consulta a sujeitos com atribuições de coordenação, orientação e/ou gestão institucional nos diferentes contextos considerados. Essa decisão não pretende opor-se, no entanto, a uma perspectiva mais democrática para a proposição de uma política linguística para a internacionalização institucional, conforme defendida por Guimarães (2024), a qual incluiria também o corpo discente e técnico-administrativo na tomada de decisões. Trata-se, apenas, de conferir credibilidade à avaliação de membros da comunidade acadêmica em funções de gestão, coordenação e/ou diretamente associadas a políticas linguísticas, por considerar que esses sujeitos possuem conhecimento situado sobre os contextos institucionais nos quais atuam.

Os questionários foram elaborados, prioritariamente, com base nas perguntas norteadoras propostas no documento orientador da FAUBAI (Abreu-e-Lima *et al.*, 2017) para o mapeamento da situação da IES quanto ao uso de línguas (**Anexo A**). Complementarmente, foram também consideradas as perguntas levantadas por Amorim (2020) e os indicadores da categoria “Política Linguística” de sua matriz multidimensional de (auto)avaliação da internacionalização institucional, conforme disponibilizados nos **Anexos C** e **D**. Outras perguntas foram inseridas no intuito de mapearmos a participação de diferentes agentes da IES em equipes, grupos de

trabalho e comissões voltadas a discutir a PLI e a internacionalização institucional⁶⁶.

Os **Questionários 1, 2 e 3** visaram a levantar dados acerca das práticas linguísticas nos domínios de atuação dos participantes. Para tanto, buscou-se identificar, em cada contexto, as línguas usadas nas seguintes dimensões: *línguas de admissão acadêmica, línguas usadas como meio de instrução, línguas usadas na administração, línguas de comunicação e línguas de produção e disseminação do conhecimento*. Além disso, pretendeu-se compreender se há incentivos no âmbito desses contextos para o desenvolvimento linguístico da comunidade acadêmica a eles vinculada, bem como as percepções dos participantes quanto à PLI para internacionalização da UEL.

O **Questionário 4** objetivou reunir informações acerca das práticas linguísticas nas dimensões *línguas ensinadas e línguas usadas como meio de instrução*. Buscou-se, assim, levantar dados sobre a atuação dos docentes no ensino *de* e *em* línguas estrangeiras, identificar as possíveis contribuições de docentes de Letras para contextos institucionais externos aos cursos de Letras, como os investigados nos **Questionários 1, 2 e 3**, obter informações acerca da participação dos docentes de Letras em ações de políticas linguísticas na IES bem como sua familiarização com as discussões acerca da PLI.

O **Questionário 5** teve como objetivo levantar dados acerca das *línguas ensinadas*, além de outras informações relativas aos projetos associados a políticas linguísticas em atuação na UEL. Para tanto, foram convidados a participar os coordenadores do CEU, Lablínguas, LILA, NECJ, PFI e Rede IsF. O questionário buscou obter informações acerca das ações ofertadas por cada iniciativa, do público-alvo, dos integrantes das equipes, da existência ou não de financiamento para as ações, dentre outras.

Por fim, o **Questionário 6** buscou identificar as línguas que fazem parte dos contextos de gestão da IES (*línguas usadas na administração*), sendo direcionado aos seguintes órgãos/setores: Assessoria de Relações Internacionais (ARI), Coordenadoria de Comunicação Social (COM), Pró-Reitoria de Administração e Finanças (PROAF), Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Sociedade (PROEX), Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG) e Pró-Reitoria de Recursos

⁶⁶ Os questionários elaborados para esta pesquisa estão disponíveis em: <https://drive.google.com/drive/folders/1vDjCkHESylkabmvpdFv3cqBFKnHZg0rC>.

Humanos (PRORH). Buscou-se levantar, ainda, possíveis incentivos existentes no âmbito de cada órgão/setor para o desenvolvimento linguístico da comunidade acadêmica.

O número máximo de perguntas propostas em cada questionário bem como o de perguntas de resposta obrigatória foi informado na mensagem de convite para participação da pesquisa, assim como o tempo estimado para o preenchimento dos formulários, no intuito de promover maior clareza e transparência com relação a essa modalidade de participação, minimizando riscos aos participantes. As perguntas propostas em todos os questionários eram prioritariamente objetivas, com algumas de caráter dissertativo voltadas a levantar o posicionamento dos participantes frente à PLI para a internacionalização da UEL. O **Quadro 5** apresenta uma síntese da extensão dos questionários aplicados.

Quadro 5 – Número de perguntas propostas em cada questionário

Identificação do questionário	Número máximo de perguntas	Número de perguntas de resposta obrigatória
Questionário 1	42	27
Questionário 2	47	30
Questionário 3	38	26
Questionário 4	30	20
Questionário 5	70	variável ⁶⁷
Questionário 6	41	24

Fonte: a própria autora

Em todos os questionários, os participantes foram perguntados se haviam participado, em algum momento, de equipes voltadas à elaboração de uma Política de Internacionalização para a UEL ou de uma Política Linguística para a Internacionalização da IES, a fim de identificarmos agentes em posições estratégicas para o avanço dessas discussões.

⁶⁷ No caso do **Questionário 5**, voltado aos coordenadores de iniciativas de políticas linguísticas na UEL, não foi possível prever um número mínimo de perguntas de resposta obrigatória, visto que essa estimativa seria dependente do número de ações contempladas por cada iniciativa, a serem indicadas pelos participantes no próprio questionário (cursos de línguas, tradução e revisão de textos, assessoria em escrita acadêmica, letramentos acadêmico-científicos, formação de professores de línguas, formação de tradutores e/ou revisores de textos).

Os contatos dos convidados a participar da pesquisa foram levantados por meio de consulta ao *website* oficial da UEL, às páginas *web* dos cursos de graduação, programas de pós-graduação *stricto sensu*, cursos de especialização, bem como das iniciativas de políticas linguísticas em atuação na IES. Em alguns casos, no entanto, não foi possível identificar o contato do atual coordenador de alguns cursos ou programas. O **Quadro 6** apresenta o número de servidores convidados a participar da pesquisa, além do número e percentual de respostas obtidas.

Quadro 6 – Participação da comunidade acadêmica por meio dos questionários

Questionário	Número de convidados	Número e percentual de respostas
Questionário 1 (Coordenadores de cursos de graduação)	48	15 (31,25%)
Questionário 2 (Coordenadores de PPGs)	49	16 (32,65%)
Questionário 3 (Coordenadores de cursos de especialização)	50	8 (16%)
Questionário 4 (Docentes dos cursos de Letras e PPGs associados)	82	17 (20,73%)
Questionário 5 (Coordenadores de iniciativas de políticas linguísticas)	17	6 (35,2%)
Questionário 6 (Gestores/representantes de órgãos/setores institucionais)	8	2 (25%)

Fonte: a própria autora

Os questionários foram enviados, inicialmente, entre os dias 18 e 24 de junho de 2024. Um lembrete de preenchimento foi emitido aos convidados que ainda não haviam enviado suas respostas na segunda quinzena de julho e no início de outubro daquele ano. No caso do questionário destinado aos coordenadores de ações de políticas linguísticas, o convite para participar foi reiterado pessoalmente em momentos posteriores, de modo que algumas respostas foram recebidas no primeiro semestre de 2025.

4.2.2 Etapa 2: Percepções de atores institucionais sobre a PLI-UEL

Esta etapa visou a investigar as percepções de atores institucionais em funções estratégicas com relação à PLI-UEL e identificar que aspectos devem ser considerados para que essa política responda adequadamente às demandas e objetivos de internacionalização institucional. Para tanto, foram consideradas as respostas fornecidas pelos participantes às perguntas abertas, de caráter subjetivo, propostas nos questionários aplicados na **Etapa 1**.

Após a relação de perguntas objetivas voltadas a levantar dados sobre as práticas linguísticas presentes em dado contexto de atuação, os questionários apresentavam um excerto do documento orientador de política linguística da FAUBAI (Abreu-e-Lima *et al.*, 2017) no intuito de situar os respondentes sobre a temática abordada no estudo. Em seguida, os participantes foram convidados a expressar suas percepções sobre a PLI-UEL por meio de perguntas abertas de resposta obrigatória. Adicionalmente, buscou-se levantar sua opinião quanto ao que poderia ser feito, do ponto de vista linguístico, para que seu contexto de atuação se adequasse no intuito de contribuir de modo mais efetivo para o processo de internacionalização da IES. Por meio dessa estratégia, espera-se ter criado condições para que os participantes refletissem sobre as práticas linguísticas encontradas em seu contexto de atuação, sobre a realidade multilíngue e multicultural da IES, bem como sobre possibilidades para uma internacionalização mais inclusiva.

As respostas subjetivas analisadas nesta etapa buscam, desse modo, identificar as *crenças* dos participantes com relação ao papel das línguas estrangeiras na internacionalização institucional e de que modos eles se posicionam frente a esse processo. Ao serem convidados a refletir sobre seu contexto de atuação, os participantes forneceram informações adicionais no que diz respeito às ações realizadas, aos pontos fortes e às fragilidades encontradas, à relevância da internacionalização para seu contexto, às dificuldades enfrentadas no processo, entre outros.

Vale ressaltar que, quando do início desta pesquisa, tínhamos a intenção de promover a realização de grupos focais com atores institucionais selecionados a partir das respostas aos questionários aplicados na **Etapa 1**. De modo especial, esperávamos contar com a colaboração dos coordenadores de iniciativas de políticas linguísticas em atuação na UEL, uma vez que esses se dedicam, especialmente, a

ações relacionadas ao desenvolvimento de competências linguístico-interculturais, o que está, muitas vezes, diretamente associado à internacionalização da IES.

No entanto, houve pouco retorno desses coordenadores quando da aplicação dos questionários, com maior percentual de resposta após reiteradas tentativas de sensibilização dos convidados sobre a relevância de suas contribuições para o estudo. Posteriormente, os coordenadores que ainda não haviam respondido ao **Questionário 5** foram convidados, por meio de mensagem eletrônica, a participar de um grupo focal com outros coordenadores de políticas linguísticas, sendo solicitada sua disponibilidade. Apenas três coordenadoras indicaram estarem disponíveis para participar (duas de um mesmo projeto de extensão), sem que houvesse, no entanto, coincidência de horário para sua realização.

Adicionalmente, os gestores vinculados a órgãos/setores institucionais que ainda não haviam respondido ao **Questionário 6** foram novamente contatados, em junho de 2025, quando foi reiterado o convite para participar da pesquisa por meio desse instrumento, com a expectativa de que pudéssemos contar com a participação desses atores em um grupo focal posteriormente. No entanto, não houve retorno ao convite.

Diante da dificuldade em formar um grupo representativo dos coordenadores de iniciativas de políticas linguísticas e/ou de gestores para a realização de um grupo focal, os objetivos do estudo voltados a investigar as percepções de atores institucionais quanto à PLI-UEL foram baseados apenas nas respostas às perguntas abertas propostas nos questionários.

De modo complementar, esta etapa compreende a análise de documentos institucionais relacionados à *gestão* sobre as línguas na IES. Desse modo, buscou-se identificar as línguas mencionadas nos documentos, os modos como elas se associam às ações de internacionalização da UEL e como questões linguísticas são abordadas ao tratar desse processo. Para tanto, foram considerados documentos institucionais que tratassem diretamente da internacionalização e/ou da PLI, ou que, de algum modo, fizessem referência de modo significativo a essas temáticas. O conjunto dos principais documentos analisados está disponível no **Quadro 7**.

Quadro 7 – Documentos institucionais analisados

Conjunto de documentos institucionais que compõem a análise documental
1. Minuta de Política Linguística para a UEL (UEL, [2017]), elaborada em resposta ao Edital 59/2017 (Brasil, 2017b) e enviada ao NG do Programa IsF (segundo Paiva, 2022);
2. Proposta de Política Linguística para a Internacionalização da UEL (UEL, 2018a), enviada ao NG do Programa IsF, em 2018 (segundo Paiva, 2022);
3. Plano Estratégico de Internacionalização da Pesquisa e Pós-Graduação (PEI-PPG) 2023-2027 da UEL (UEL, 2023b);
4. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEL 2024-2028 (UEL, 2024a).

Fonte: a própria autora.

A Minuta de Política Linguística para a UEL (UEL, [2017]) e a Proposta de Política Linguística para a Internacionalização da UEL (UEL, 2018a) são documentos elaborados por equipe específica e utilizados apenas para fins de credenciamento da IES ao então Programa IsF, não tendo sido apreciados e aprovados em instâncias superiores, de modo que não se encontram disponibilizados publicamente. O acesso a esses documentos foi negociado diretamente com a docente da UEL que atuou como coordenadora geral do Programa IsF na UEL entre os anos de 2017 e 2019, após aprovação desta pesquisa pelo CEP/UEL. Diferentemente do que se observa em outras IES brasileiras, especialmente nas federais, a UEL não conta, até o momento atual, com uma PLI oficializada, por motivos que serão explorados na **Seção 6**.

O PEI-PPG 2023-2027 (UEL, 2023b)⁶⁸ remete apenas à esfera da pesquisa e pós-graduação. Uma busca por documentos semelhantes que sinalizassem para um plano de internacionalização no âmbito da graduação na UEL foi também realizada no *website* institucional ao longo do ano de 2024, porém, nenhum documento com essas características foi encontrado.

O PDI 2024-2028 (UEL, 2024a), embora aborde brevemente a internacionalização institucional, foi considerado importante para a pesquisa tendo em vista que expressa “a visão, missão e valores” que orientam as ações e estratégias da UEL para o período de 2024 a 2028⁶⁹.

⁶⁸ Disponível em: https://sites.uel.br/proppg/wp-content/uploads/2023/12/Plano-Internacionalizacao-2023-2027_Versao-Final_Dezembro-2023.pdf Acesso em: 22 jul. 2025.

⁶⁹ Disponível em: <https://sites.uel.br/pdi/apresentacao-do-plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi->

Desse modo, por meio de uma análise interpretativa, buscou-se identificar, nos documentos selecionados, referências à internacionalização institucional, a políticas linguísticas bem como a demandas relacionadas a questões linguísticas que se associem ao processo de internacionalização da IES.

O Quadro Metodológico desta pesquisa pode ser encontrado no **Quadro 8**.

Quadro 8 – Quadro metodológico da pesquisa

Objetivos Específicos	Perguntas de Pesquisa	Aspectos investigados	Fontes de dados
A. Descrever o estágio atual da IES no que diz respeito às línguas empregadas em diferentes dimensões de suas atividades.	1. Quais são as línguas que fazem parte dos diferentes contextos institucionais da IES e a que dimensões de uso elas se associam?	<ul style="list-style-type: none"> As práticas linguísticas encontradas em diferentes contextos institucionais. 	Questionários eletrônicos enviados a atores institucionais em funções estratégicas (coordenadores de cursos no âmbito da graduação e pós-graduação, docentes dos cursos de Letras, coordenadores de iniciativas de políticas linguísticas e gestores de órgãos/setores institucionais).
B. Investigar as percepções de agentes institucionais em funções estratégicas com relação à Política Linguística para a Internacionalização da IES.	2. Quais são as percepções de agentes institucionais em funções estratégicas quanto à Política Linguística Institucional frente aos objetivos de internacionalização da IES?	<ul style="list-style-type: none"> concepções de internacionalização evidenciadas nos textos e/ou falas dos participantes; motivações pessoais e/ou setoriais para a internacionalização institucional; os valores (crenças) atribuídos ao desenvolvimento linguístico da comunidade acadêmica; os valores (crenças) atribuídos às diferentes línguas que fazem parte dos contextos da IES; a existência ou não de articulações entre as diferentes ações de políticas linguísticas na IES; influências evidenciadas na construção de uma política linguística para a internacionalização institucional. 	
C. Identificar que aspectos precisam ser considerados, sob o ponto de vista institucional, para que uma política linguística responda aos anseios de internacionalização da IES.	3. Quais são as demandas institucionais relativas às línguas que devem ser consideradas para que uma Política Linguística Institucional responda aos anseios de internacionalização da IES?	<ul style="list-style-type: none"> as línguas oficialmente reconhecidas na IES; os modos como as diferentes línguas se associam aos propósitos de internacionalização da IES; o que os documentos revelam sobre a concepção de internacionalização da IES; os agentes envolvidos nas decisões (gestão) sobre políticas linguísticas com vistas à internacionalização da UEL. 	
D. Identificar as relações entre as ações de internacionalização institucional e a política linguística da IES de acordo com seus documentos oficiais.	4. Quais línguas são oficialmente reconhecidas pela IES e de que modos elas se associam ao processo de internacionalização institucional?		

Fonte: a própria autora

4.3 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, buscou-se realizar, primeiramente, um mapeamento das práticas linguísticas no âmbito da internacionalização nos diversos contextos institucionais. Para tanto, foram utilizados dados gerados por meio dos questionários aplicados, além de informações coletadas de documentos institucionais. Por terem sido elaborados com base no documento orientador de política linguística da FAUBAI (Abreu-e-Lima *et al.*, 2017), os questionários foram estruturados a partir de seis dimensões de uso de línguas, as quais figuram como categorias de análise estabelecidas *a priori* para a etapa descritiva do estudo.

Desse modo, o mapeamento da PLI-UEL foi organizado com base nas seguintes categorias: a) línguas de admissão acadêmica; b) línguas usadas como meio de instrução; c) línguas ensinadas; d) línguas usadas na administração; e) línguas da comunicação; e f) línguas da produção e disseminação do conhecimento. Dados gerados por meio dos questionários foram compilados e organizados em quadros relativos a cada uma dessas categorias de análise, os quais orientaram a apresentação dos resultados. De modo complementar, buscou-se identificar informações referentes a essas dimensões de uso de línguas em documentos institucionais, as quais foram incorporadas à descrição da PLI-UEL.

Realizado esse mapeamento, passou-se à análise das respostas dos participantes às perguntas abertas propostas nos questionários. Para tanto, empreendeu-se uma análise temática no intuito de identificar as crenças dos participantes com relação à PLI-UEL, bem como sobre os aspectos que, em sua opinião, deveriam ser considerados nessa política. Desse modo, buscou-se identificar as línguas mencionadas pelos participantes e os valores a elas atribuídos, como elas se associam à internacionalização, as dificuldades encontradas no processo, bem como sugestões do que poderia ser feito, em termos de políticas linguísticas, para o seu fortalecimento.

Além dessa fonte de dados, os documentos centrais selecionados para o estudo (**Quadro 7**) foram lidos, inicialmente, em sua íntegra, para uma compreensão global de seu conteúdo. No caso do PDI 2024-2028 (UEL, 2024a), que não trata exclusivamente de internacionalização ou de política linguística, procedeu-se com a identificação de excertos que fizessem referência a essas temáticas, os quais foram

selecionados para análise posterior. Nos documentos selecionados, buscou-se identificar as línguas explicitamente mencionadas e a quais dimensões de uso elas se associam, bem como quais aspectos linguísticos vêm sendo evidenciados e quais são invisibilizados no âmbito da gestão das línguas na IES.

Ao identificarmos os componentes constituintes de políticas linguísticas, segundo o modelo teórico de Spolsky (2004, 2007, 2016) – *práticas, crenças e gestão* das línguas, buscamos compreender que concepção de internacionalização é endossada pela PLI-UEL. A Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball, 1994, 2015; Bowe *et al.*, 1992; Mainardes, 2006, 2018) permeia as duas etapas do estudo e sua escolha foi fundamentada na possibilidade de nos orientar para a compreensão da trajetória dessa política ao longo da história da IES. Desse modo, buscamos compreender, por exemplo, que motivações embasam as decisões sobre a PLI-UEL e que objetivos são assumidos (*contexto de influência*), quem são os tomadores de decisão sobre a política e quais crenças sobre as línguas são evidenciadas (*contexto da produção de texto*), bem como quais línguas são prestigiadas e quais são invisibilizadas nas práticas linguísticas presentes na IES (*contexto de prática*).

Na próxima seção, apresento parte dos resultados do mapeamento do estágio atual da PLI-UEL realizado por meio da aplicação de questionários eletrônicos a atores institucionais em posições estratégicas.

5 A POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DA UEL

Nesta seção, busco explorar a trajetória da Política Linguística para a Internacionalização da UEL (PLI-UEL) por meio do mapeamento de seu estágio atual, bem como do levantamento de diferentes iniciativas institucionais que, ao longo do tempo, contribuíram e/ou vêm contribuindo para esse processo. Tomando como base as respostas dos participantes desta pesquisa aos questionários aplicados, informações obtidas por meio de consulta às páginas *web*, documentos institucionais, entre outros, busco descrever o estágio atual da IES no que diz respeito às línguas empregadas em diferentes dimensões de suas atividades, apresentando uma fotografia dessa política quando do desenvolvimento deste estudo. Para essa discussão, tomo como referência, minha primeira pergunta de pesquisa:

Pergunta 1: *Quais são as línguas que fazem parte dos diferentes contextos institucionais da IES e a que dimensões de uso elas se associam?*

Para tanto, exploro os dados gerados por meio dos questionários aplicados a seis diferentes grupos de agentes de internacionalização da UEL, os quais foram elaborados com base no documento orientador de políticas linguísticas da FAUBAI (Abreu-e-Lima *et al.*, 2017) e organizados segundo seis dimensões de uso de línguas. Essas dimensões organizam também a discussão proposta nesta seção. No intuito de otimizar a apresentação dos dados gerados por meio de questionários distintos referentes a diferentes contextos institucionais, elaborei quadros relativos a cada uma dessas dimensões.

De modo particular, o mapeamento acerca das dimensões *línguas de admissão acadêmica*, *línguas usadas como meio de instrução* e *línguas de produção e disseminação do conhecimento* considerou as respostas aos **Questionários 1, 2 e 3**, direcionados, respectivamente, aos coordenadores de cursos de graduação, de programas de pós-graduação *stricto sensu* (PPGs) e de cursos de especialização da UEL. Conforme descrito na **Seção 4**, o **Questionário 1** contou com a participação de 15 coordenadores, o **Questionário 2** foi respondido por 16 participantes, e o **Questionário 3** obteve respostas de oito dos convidados.

Complementarmente, o **Questionário 4**, enviado a docentes dos cursos de Letras (Espanhol, Francês, Inglês e Português) e PPGs associados (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários) apresenta perguntas que também contemplam as dimensões *línguas ensinadas* e *línguas usadas como meio de instrução*. Esse questionário contou com a participação de 17 docentes⁷⁰, sendo sete do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas⁷¹ e 10 do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas. A dimensão *línguas ensinadas* é, ainda, contemplada no **Questionário 5**, enviado aos coordenadores de iniciativas de políticas linguísticas na UEL, com participação de seis dos convidados.

Tendo em vista que grande parte dos esforços em torno de políticas linguísticas para fins de internacionalização da educação superior se refere ao desenvolvimento de competências em LEs, a dimensão *línguas ensinadas* será abordada em maior profundidade na **Seção 6**.

Por fim, as dimensões *línguas de comunicação* e *línguas usadas na administração*, além de serem abordadas nos questionários destinados aos coordenadores de cursos de graduação e pós-graduação *stricto* e *lato sensu*, são também contempladas no **Questionário 6**, enviado aos gestores de órgãos/setores institucionais. Nesse caso, dos oito gestores convidados a participar desta pesquisa, apenas dois enviaram suas respostas.

Realizadas essas especificações, passo, agora, à apresentação da fotografia que retrata o estágio atual da PLI-UEL.

⁷⁰ Embora já se pudesse prever que parte desses docentes não atuaria diretamente com o ensino de línguas (em especial, de línguas estrangeiras), considerou-se pertinente incluir todos os docentes efetivos dos cursos de Letras entre os convidados a participar desta pesquisa por serem profissionais mais estreitamente relacionados a estudos no campo da linguagem. Docentes temporários não foram incluídos diante da observação de que a lista de membros do corpo docente disponível nas páginas *web* dos cursos de Letras à época da aplicação dos questionários estava desatualizada. Além das potenciais contribuições acerca de sua visão relacionada à PLI-UEL, a inclusão de docentes da área de Letras Português foi considerada importante para que se pudesse mapear também uma provável atuação desses profissionais no ensino de português para falantes de outras línguas.

⁷¹ Dentre os respondentes do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, três são do curso de Letras Espanhol, uma de Letras Francês, duas de Letras Inglês, além de uma docente vinculada apenas à pós-graduação *stricto sensu*.

5.1 LÍNGUAS DE ADMISSÃO ACADÊMICA

A dimensão *línguas de admissão acadêmica* refere-se a quais idiomas são usados e/ou validados quando estudantes buscam acesso ao ensino superior. Nos cursos de graduação da UEL, o ingresso de alunos ocorre, em geral, por meio do Processo Seletivo Vestibular, com prova realizada em língua portuguesa e opção entre espanhol e inglês para responder às questões objetivas de Língua Estrangeira na Prova de Conhecimentos Gerais (UEL, 2024c; 2025a)⁷². Portanto, os coordenadores de cursos de graduação participantes desta pesquisa não foram questionados sobre quais línguas são aceitas para o ingresso de alunos em seus cursos.

Por outro lado, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, exige-se a comprovação de proficiência em língua estrangeira (LE) para a concessão dos títulos de mestre e/ou doutor aos discentes, conforme explicitado no Regimento Geral da UEL:

- Art. 83. Cumpridas as demais exigências regimentais, são condições para que o aluno requeira a concessão do título de Mestre:
[...]
III. comprovar proficiência de leitura em uma (1) língua estrangeira, dentre as indicadas pelo respectivo Programa;
[...]
- Art. 84. Cumpridas as demais exigências regimentais, são condições para que o aluno requeira a concessão do título de Doutor:
[...]
III. comprovar proficiência de leitura em duas (2) línguas estrangeiras, dentre as indicadas pelo Programa;
[...] (UEL, 2023a)

Texto semelhante é encontrado no Regulamento dos Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* da UEL (Resolução CEPE nº. 037/2016), porém, com duas divergências pontuais: primeiramente, a ausência de indicação de que a proficiência exigida seja em “leitura” em LE, ampliando o leque de possibilidades de comprovação para outras habilidades linguísticas; em segundo lugar, por meio de maior flexibilidade com relação ao número de idiomas em que o discente deve apresentar comprovação

⁷² Outras formas de ingresso na graduação da UEL, geralmente vinculadas a instrumentos de avaliação externos, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), podem ser encontradas em: <https://sites.uel.br/prograd/formas-de-ingresso/>.

de proficiência em nível de doutorado, conforme observado no artigo 45 desse documento:

- Art. 44. Cumpridas as demais exigências regimentais, são condições para que o estudante obtenha o título de Mestre:
[...]
III. comprovar proficiência em 1 (uma) língua estrangeira, dentre as indicadas pelo respectivo Programa;
[...]
- Art. 45. Cumpridas as demais exigências regimentais, são condições para que o estudante obtenha o título de Doutor:
[...]
III. comprovar proficiência em **até** 2 (duas) línguas estrangeiras, conforme critérios definidos pelo respectivo Programa de Pós-Graduação;
[...] (UEL, 2016, p. 13 – grifo da autora)

O uso do vocábulo “até” no documento da PROPPG abre a possibilidade de que apenas uma LE seja exigida para participação em um PPG em nível de doutorado, diferindo do indicado no Regimento Geral da UEL (UEL, 2023a), segundo o qual, seria preciso comprovar proficiência de leitura em dois idiomas estrangeiros. Essa flexibilidade inserida no *contexto de produção desse texto* tem implicação direta no *contexto da prática*, com alguns PPGs optando por exigir comprovação de proficiência em uma única LE tanto em nível de mestrado quanto de doutorado, como veremos mais adiante.

Complementarmente, o documento da PROPPG, especifica que “o exame de proficiência em língua estrangeira poderá ser aplicado no processo seletivo” e que “caberá ao estudante obter a(s) aprovação(ões) na(s) Proficiência(s) em Língua(s) Estrangeira(s) até a realização do exame de qualificação” (UEL, 2016, p. 13). Desse modo, embora a comprovação de proficiência em LE possa ser realizada, em alguns casos, ao longo do período de curso no PPG, dentre as dimensões de uso de línguas consideradas para este estudo, é no domínio das *línguas de admissão acadêmica* que essa exigência melhor se insere.

Em vista disso, buscou-se investigar, por meio de questionário, quais línguas são aceitas nos diferentes PPGs para comprovação de proficiência em LE, visto que, conforme os documentos supracitados, os critérios a esse respeito seriam indicados pelos próprios programas. No que diz respeito à pós-graduação *lato sensu*, não há exigência de comprovação de proficiência em LE para participação nos cursos. No entanto, no intuito de mapearmos se há cursos de especialização que incluam outros

idiomas em seus processos de seleção de discentes, o questionário destinado aos respectivos coordenadores buscou investigar quais línguas são usadas regularmente nos processos de admissão de alunos brasileiros.

Quanto à admissão de alunos internacionais, coordenadores de cursos de graduação, PPGs e cursos de especialização foram perguntados se estudantes que não tenham proficiência em língua portuguesa são admitidos em seus cursos, bem como quais línguas são aceitas no processo de ingresso de estudantes internacionais.

O **Quadro 9** apresenta uma síntese dos resultados, obtidos por meio de questionários, relativos a essa dimensão de uso de línguas.

Quadro 9 – Línguas de Admissão Acadêmica

Línguas de Admissão Acadêmica			
Pergunta ou parâmetro considerado/a	Graduação	Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>
Número total de coordenadores convidados a participar	48	49	50
Percentual de participação (número de respondentes)	31,25% (n=15)	32,65% (n=16)	16% (n=8)
Quais línguas são aceitas para a comprovação de proficiência em língua estrangeira no processo de ingresso de estudantes brasileiros em seu PPG?	-----	Inglês: n=16 Francês: n=8 Espanhol: n=7 Alemão: n=4 Italiano: n=4 Japonês: n=2 Mandarim: n=2 Outras: “qualquer língua” (n=1)	-----
Quais línguas são usadas regularmente nos processos de admissão de discentes brasileiros em seu Curso de Especialização?	-----	-----	Português: n=6 Inglês: n=1 Outras: “nenhuma” (n=1)
O seu <i>curso</i> * admite estudantes internacionais que não tenham proficiência em língua portuguesa?	Sim: 40% (n=6) Não: 60% (n=9)	Sim: 62,5% (n=10) Não: 37,5% (n=6)	Sim: 50% (n=4) Não: 50% (n=4)
Quais outras línguas são aceitas para o ingresso de estudantes internacionais em seu <i>curso</i> *? (com base nas respostas “sim” à pergunta anterior)	Espanhol: n=6 Inglês: n=6 Francês: n=3 Alemão: n=1 Italiano: n=1	Espanhol: n=7 Inglês: n=4 Francês: n=3 Alemão: n=1 Italiano: n=1 Outras: quaisquer línguas (n=3)	Inglês: n=1 Outros: não há exigência (n=2)

* As perguntas foram direcionadas de modo específico a cada contexto. Onde se lê “*curso*” neste

quadro, considerar “curso de graduação”, “PPG” ou “curso de especialização”, segundo o contexto considerado.

Fonte: a própria autora

No âmbito dos cursos de especialização, segundo os respondentes, o português é a língua mais usada nos processos de admissão de discentes brasileiros, embora o inglês também tenha sido citado⁷³. Nos PPGs, a comprovação de proficiência em LE no processo de ingresso de estudantes brasileiros pode ser realizada em diversas línguas, sendo as mais aceitas o inglês, indicado por todos os respondentes, seguido do francês e do espanhol. Em menor proporção, são citados o alemão, o italiano, o japonês e o mandarim dentre os idiomas previamente fornecidos no questionário. Um respondente, por meio da inserção de resposta adicional, indica a aceitação de “qualquer língua” para esse requisito.

Estudantes internacionais que não tenham proficiência em língua portuguesa são aceitos nos dois níveis de ensino (graduação e pós-graduação), com maior inserção no âmbito dos PPGs (62,5%). Na graduação, as línguas mais aceitas para o ingresso de estudantes internacionais são o inglês e o espanhol, seguidos do francês. Nos PPGs, o espanhol é a língua mais aceita, seguido do inglês e do francês. Três respondentes indicam, por meio de respostas adicionais às alternativas fornecidas, que quaisquer línguas são aceitas no ingresso desses estudantes. No âmbito da especialização, apenas um respondente reporta a aceitação de LE (nomeadamente, a inglesa) no ingresso de estudantes internacionais⁷⁴.

No intuito de obter mais informações sobre o *contexto de prática* relacionado à comprovação de proficiência em LE na esfera dos PPGs, realizei um levantamento de documentos nas páginas *web* de cada programa, em novembro de 2025, buscando identificar as línguas e os modos de comprovação de proficiência aceitos em cada contexto. Para tanto, foram incluídos o Regimento do PPG, além do mais recente edital de abertura de processo seletivo para ingresso de estudantes regulares. O levantamento completo por ser encontrado no **Apêndice C** e seus principais achados são os seguintes:

⁷³ Um respondente inseriu a resposta “nenhuma” [língua] para responder à referida pergunta, o que pode indicar o entendimento de que, na ausência de um instrumento avaliativo para o processo de ingresso, nenhuma língua estaria sendo usada.

⁷⁴ Dois respondentes ressaltam não haver exigência de outra língua para a especialização, sinalizando para uma provável incompreensão com relação à pergunta realizada.

- a) **informações sobre proficiência em LE no Regimento do PPG:** cerca de metade dos PPGs (49%) não fez menção à necessidade de comprovação de proficiência em LE nos editais de seleção de estudantes regulares inseridos no levantamento, exceto quando essa é uma etapa integrante do processo seletivo. De modo geral, informações relacionadas às línguas aceitas e às formas de comprovação de proficiência são inseridas no Regimento do PPG⁷⁵, o qual especifica um prazo (variando entre 12 e 18 meses) para que o aluno atenda a esse requisito, sendo obrigatório seu cumprimento anteriormente à qualificação;
- b) **definições nos editais de seleção:** alguns PPGs, embora mencionem a exigência em seu Regimento, optam por deixar a definição de quais línguas serão aceitas e/ou os modos de comprovação de proficiência a critério dos responsáveis pela elaboração de cada edital de ingresso, sinalizando para uma provável flexibilização dessas questões a cada novo processo seletivo;
- c) **hegemonia do inglês:** todos os documentos (sejam eles Regimentos dos PPGs ou editais de seleção) que especificam as LE aceitas fazem referência à língua inglesa, o que corresponde a 86% do total de programas considerados; em 57% dos PPGs, o inglês é o único idioma admitido em nível de mestrado; 29% dos doutorados que exigem comprovação em duas LEs definem esse como idioma obrigatório; e 48% dos doutorados exigem a comprovação de apenas uma LE, nomeadamente, a inglesa. O foco direcionado a esse idioma é observado, especialmente, nos PPGs dos Centros de Ciências Agrárias (CCA), Ciências Biológicas (CCB), Ciências Exatas (CCE), Ciências da Saúde (CCS), além de Tecnologia e Urbanismo (CTU).
- d) **outras línguas citadas:** considerando o número total de PPGs, figuram também como línguas explicitamente aceitas para comprovação de proficiência espanhol (26%), francês (26%), alemão (10%), italiano (8%), japonês (2%) e mandarim (2%). Alguns PPGs

⁷⁵ Exceção observada nos programas de Mestrado Profissional em Rede, cujo processo seletivo é realizado por meio do Exame Nacional de Acesso, sem que haja, em geral, menção à comprovação de proficiência em LE no Regimento do PPG.

mencionam, no entanto, nos documentos consultados, a possibilidade de solicitação de validação de proficiência em outro idioma não elencado inicialmente, cuja pertinência seria avaliada pela comissão coordenadora do processo seletivo. A aceitação explícita de um número maior de línguas para a comprovação de proficiência em LE é verificada, especialmente, nos PPGs dos Centros de Educação, Comunicação e Artes (CECA), Educação Física e Esportes (CEFE), Estudos Sociais Aplicados (CESA), além de Letras e Ciências Humanas (CLCH).

- e) **divergência de informações nos documentos:** há, em alguns casos, informações divergentes entre o Regimento do PPG e seu edital de seleção de estudantes regulares no que diz respeito à comprovação de proficiência em LE, podendo ocorrer, inclusive, em um mesmo documento. As principais inconsistências observadas se referem à necessidade de comprovação de proficiência em LE durante o processo seletivo (em caráter eliminatório) ao mesmo tempo em que se prevê a possibilidade de atender a esse requisito ao longo do curso no programa;
- f) **falta de clareza quanto à oferta do exame no âmbito do PPG:** embora ressaltem ser de responsabilidade do estudante requerer o exame de proficiência em LE e comprová-la anteriormente à sua qualificação, muitos desses documentos não explicitam se o próprio PPG oferece o referido exame ou se esse deve ser realizado em outras instâncias ou instituições;
- g) **possibilidade de aplicação do exame pelo Laboratório de Línguas da UEL (Lablínguas) ou outras instituições:** alguns PPGs indicam, em seu Regimento, que seus exames de proficiência podem ser aplicados pelo Lablínguas ou por outra instituição indicada pela Comissão Coordenadora do processo seletivo;
- h) **apresentação de certificados de proficiência amplamente reconhecidos:** grande parte dos PPGs aceita a apresentação de certificados de proficiência em LE reconhecidos internacionalmente, indicando quais são aceitos e o nível de proficiência desejado. Dentre os certificados mencionados nos documentos, destacam-se os de

língua inglesa, tais como *International English Language Testing System* (IELTS), *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), *Test of English for International Communication* (TOEIC) e exames da *Cambridge English Qualifications* (ex: *First* - FCE, *Advanced* – CAE). Alguns PPGs aceitam também a apresentação de certificados de proficiência em espanhol (ex: *Diploma de Español como Lengua Extranjera* – DELE), francês (ex: *Diplôme d'Études en Langue Française* – DELF) e alemão (ex: *Goethe-Zertifikat*). Para alguns PPGs, a comprovação de proficiência em LE deve ser realizada apenas por meio da apresentação de certificado emitido por outras instituições, não havendo oferta de prova de proficiência pelo próprio programa;

- i) **validação de disciplinas e cursos ofertados pelo Programa Paraná Fala Idiomas (PFI):** um PPG da área de Ciências Biológicas reconhece como comprovação de proficiência em LE para mestrandos a aprovação em disciplinas de língua inglesa⁷⁶ ofertadas pelo Programa Paraná Fala Idiomas – Inglês na UEL no âmbito do próprio PPG; em outro caso, da área de Ciências Humanas, há possibilidade de validação de cursos de Leitura Instrumental em Língua Inglesa ou Francesa ofertados pelo PFI por qualquer IES.

No que diz respeito às línguas aceitas para a comprovação de proficiência em LE para ingresso na pós-graduação *stricto sensu*, esse levantamento corrobora os dados encontrados por meio da aplicação de questionário aos coordenadores de PPGs, apresentados no **Quadro 9**. Embora a presença hegemônica da língua inglesa dentre os idiomas explicitamente aceitos pudesse ser antecipada, surpreende o fato de ela ser a única opção aceita em grande parte dos mestrados, além de ter caráter obrigatório na maioria dos doutorados, sendo a única LE exigida em uma parcela significativa deles. A imposição desse idioma na pós-graduação *stricto sensu* na UEL tem proeminência marcada nas áreas das Ciências Agrárias, Biológicas, Exatas, Tecnológicas e da Saúde. Por outro lado, os PPGs das áreas de Ciências Humanas, Letras, Educação, Comunicação, Artes, Estudos Sociais Aplicados, Educação Física

⁷⁶ Disciplinas mencionadas: “Leitura Instrumental em Língua Inglesa” e “Escrita Acadêmica em Língua Inglesa”.

e Esportes tendem a validar um número maior de idiomas tanto em nível de mestrado quanto de doutorado, mostrando-se, nesse aspecto, mais inclusivos.

De certo modo, esses resultados se alinham às principais escolhas linguísticas encontradas em publicações acadêmicas das diferentes áreas em nível global. Segundo Hamel (2013),

nas Ciências Naturais, praticamente já não existem mais espaços significativos fora do inglês nas publicações internacionais. Por outro lado, nas Ciências Sociais e, em maior medida, nas Humanidades, preservam-se áreas que, embora pequenas no quantitativo, são muito significativas no qualitativo em algumas poucas línguas internacionais (p. 327-328 – tradução nossa)⁷⁷.

Ao apontar que a distribuição assimétrica no uso das línguas se acentua a partir da década de 1980, com o inglês dominando mais de 90% das publicações nas áreas das Ciências Naturais e 80% no caso das Ciências Sociais, o autor problematiza a adoção hegemônica do idioma nas publicações acadêmico-científicas em nível global. Em sua perspectiva, embora seja inegável que a produção e disseminação do conhecimento foram intensificadas com a emergência de um idioma compartilhado, a promoção do uso de uma língua única da ciência está ancorada em estudos quantitativos sobre publicações, citações, *rankings*, entre outros. No entanto, a questão que se coloca está relacionada ao fato de que muitas dessas avaliações se apoiam em bases de dados elaboradas, prioritariamente, a partir de países anglófonos, além de fazerem uso de metodologias que tendem a favorecer publicações em inglês, invisibilizando grande parte do que é produzido em outras línguas.

Embora pouco valorizado no âmbito das Ciências Naturais, o conhecimento disseminado por meio de livros científicos, por exemplo, tem papel fundamental nas Ciências Sociais e Humanas, o que ocorre, em geral, nas línguas dominantes nos contextos nos quais as pesquisas são desenvolvidas, embora essas produções não sejam alcançadas por grande parte das avaliações de impacto em pesquisa (Hamel, 2013).

⁷⁷ No original: “en las ciencias naturales prácticamente ya no existen espacios significativos fuera del inglés en las publicaciones internacionales. En las ciencias sociales y en mayor medida en las humanidades, en cambio, se preservan áreas, si bien pequeñas en lo cuantitativo, muy significativas en lo cualitativo en unas pocas lenguas internacionales” (Hamel, 2013, p. 327-328).

Nesse sentido, quanto às línguas aceitas para os exames de proficiência em LE nos PPGs da UEL, identificadas neste estudo, observa-se um movimento de adaptação institucional às línguas dominantes na produção científica das diferentes áreas. De um lado, os PPGs das Ciências Naturais endossam a posição prestigiada da língua inglesa em vista de sua presença hegemônica na produção do conhecimento da área; de outro, ainda que também reconheçam sua relevância, os PPGs das Ciências Sociais e Humanidades tendem a legitimar um maior número de LEs no ingresso de discentes, alinhando-se à disponibilidade mais ampla de conhecimento produzido também em outros idiomas.

Em síntese, na dimensão *línguas de admissão acadêmica*, os idiomas estrangeiros mais aceitos institucionalmente, na percepção dos participantes deste estudo, são o inglês, presente nos três contextos considerados (graduação, pós-graduação *stricto sensu* e pós-graduação *lato sensu*), embora de modo modesto na especialização, seguido do espanhol e do francês. No âmbito dos PPGs, o inglês é também o idioma de preferência para a comprovação de proficiência em LE para estudantes brasileiros, enquanto o mais aceito no ingresso de estudantes internacionais é o espanhol.

Esse resultado reflete uma possível expectativa de que os alunos brasileiros desse nível de ensino sejam capazes de realizar leituras, especialmente, em língua inglesa, haja vista a ampla disponibilidade de produção científica nesse idioma (Altbach, 2007; Hamel, 2013). Adicionalmente, embora a IES exija comprovação de proficiência em *leitura* em LE no âmbito dos PPGs (conforme Regimento Geral), admite-se a possibilidade de que esse resultado sinalize para uma expectativa de que os alunos desse nível de ensino se engajem também na *escrita* de trabalhos acadêmicos em língua inglesa. Na pós-graduação *stricto sensu*, a produção de conhecimento em inglês é motivada pela perspectiva de maior visibilidade da ciência brasileira, fortalecendo o processo de internacionalização institucional, a avaliação dos PPGs perante a Capes e, por conseguinte, viabilizando o acesso a fomento para a pesquisa.

No que diz respeito ao público internacional no domínio dos PPGs, a maior aceitação de alunos hispanofalantes, indicada pelos participantes, alinha-se à já existente integração acadêmica regional, a qual viabiliza a recepção de alunos da América Latina nas universidades brasileiras. Por outro lado, não se pode descartar a possibilidade de que esse resultado sinalize para uma provável dificuldade

institucional na recepção de estudantes que não sejam proficientes em português, favorecendo as possibilidades de interação em um idioma de maior proximidade linguística, como o espanhol.

Os questionários aplicados aos coordenadores de cursos de graduação, PPGs e cursos de especialização não incluíam perguntas relativas ao acompanhamento de alunos internacionais que não tivessem proficiência em língua portuguesa quando de seu ingresso na UEL. No entanto, há oferta de cursos de português para falantes de outras línguas (PFOL) em diversas ações institucionais, conforme será apresentado na **Seção 6**.

5.2 LÍNGUAS USADAS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO

As línguas usadas como meio de instrução diferem-se das línguas ensinadas por não serem abordadas como o objeto de estudo em si, mas como línguas mediadoras do ensino-aprendizagem na educação superior (Gimenez et al., 2021). Ao considerarmos essa dimensão, buscamos mapear a oferta de disciplinas em outros idiomas além do português nos cursos de graduação, PPGs e cursos de especialização da UEL.

Nos cursos de Letras em línguas estrangeiras, por terem como foco a formação de profissionais para atuação no ensino e/ou outras atividades relacionadas às línguas, como tradução e revisão de textos, a presença de disciplinas específicas em línguas estrangeiras é mais recorrente, ao menos quando considerados os cursos ofertados em universidades públicas brasileiras. No entanto, a oferta de disciplinas ministradas em outros idiomas em cursos de graduação e pós-graduação diversos tem sido considerada uma importante estratégia para a atração de estudantes internacionais, podendo servir também de possibilidade para o incremento da proficiência em LEs de professores e alunos brasileiros, inserindo, desse modo, uma dimensão internacional às atividades institucionais e fortalecendo a internacionalização em casa.

Embora a UEL ofereça cursos de Letras Espanhol, Francês, Inglês e Português, não houve respostas dos coordenadores desses cursos ao convite para participar desta pesquisa, de modo que os dados apresentados no **Quadro 10** que abordam os cursos de graduação da UEL não incluem os cursos de Letras. No entanto, o

Questionário 4, direcionado a docentes dos cursos de Letras, buscava identificar, entre outros aspectos, se esses profissionais já haviam ministrado disciplinas específicas *em* LE em algum curso de graduação da UEL (contemplando, portanto, tanto as disciplinas específicas dos cursos de Letras quanto de cursos de outras áreas). A esse respeito, dos 17 professores que aceitaram participar da pesquisa, 29,4% (n=5) respondeu afirmativamente e, de modo geral, as disciplinas específicas por eles indicadas como ministradas em LE pertencem aos próprios cursos de Letras Espanhol, Francês ou Inglês.

Em linhas gerais, para a dimensão *línguas usadas como meio de instrução*, buscou-se investigar a oferta de disciplinas obrigatórias, eletivas ou optativas em idiomas estrangeiros nos diferentes cursos de graduação e PPGs (**Questionários 1 e 2**). No caso dos cursos de especialização (**Questionário 3**), perguntou-se apenas se há oferta de disciplinas em outras línguas além do português, sem que se especificasse se eram obrigatórias ou não. O **Quadro 9** apresenta uma síntese dos dados gerados para essa dimensão.

Quadro 10 – Línguas usadas como Meio de Instrução

Línguas usadas como Meio de Instrução			
Pergunta ou parâmetro considerado/a	Graduação	Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>
Número total de coordenadores convidados a participar	48	49	50
Percentual de participação (número de respondentes)	31,25% (n=15)	32,65% (n=16)	16% (n=8)
O seu <i>curso</i> oferta disciplinas em outras línguas além do português?	-----	-----	Sim: 0% (n=0) Não: 100% (n=8)
O seu <i>curso</i> oferta disciplinas obrigatórias em outras línguas além do português?	Sim: 0% (n=0) Não: 100% (n=15)	Sim: 0% (n=0) Não: 100% (n=16)	-----
Em quais outras línguas são ofertadas disciplinas obrigatórias ?	-----	-----	-----
(com base nas respostas “sim” à pergunta anterior)			
Com que frequência são ofertadas disciplinas obrigatórias em outras línguas?	-----	-----	-----

(com base nas respostas “sim” à pergunta anterior)			
O seu <i>curso</i> oferta disciplinas eletivas ou optativas em outras línguas além do português?	Sim: 13,3% (n=2) Não: 86,7% (n=13)	Sim: 18,8% (n=3) Não: 81,3% (n=13)	-----
Em quais outras línguas são ofertadas disciplinas eletivas ou optativas ? (com base nas respostas “sim” à pergunta anterior)	Inglês: n=2 Espanhol: n=1 Francês: n=1 Italiano: n=1	Inglês: n=3 Espanhol: n=2	-----
Com que frequência são ofertadas disciplinas eletivas ou optativas em outras línguas?	Semestralm.: (n=1) Anualmente: (n=1)	Semestralm.: (n=1) Anualmente: (n=1) A oferta da disciplina depende da disponibilidade do professor: (n=1)	-----

* As perguntas foram direcionadas de modo específico a cada contexto. Onde se lê “*curso*” neste quadro, considerar “curso de graduação”, “PPG” ou “curso de especialização”, segundo o contexto considerado.

Fonte: a própria autora

Tomando como base as respostas aos **Questionários 1, 2 e 3**, compiladas no **Quadro 10**, poucos coordenadores de cursos no âmbito da graduação e dos PPGs relatam ofertar disciplinas em outros idiomas além do português e nenhum informa ofertá-las na especialização. Os casos em que essa oferta foi indicada se referem unicamente a disciplinas eletivas ou optativas, não tendo sido reportada, em nenhum dos contextos investigados, oferta de disciplinas obrigatórias em LE.

Quanto às disciplinas eletivas ou optativas ofertadas em LE, o inglês é o idioma mais usado na graduação, embora citado por apenas dois respondentes, um dos quais (do Curso de Design de Moda) aponta também a oferta de disciplinas em outras três línguas (espanhol, francês e italiano). Três coordenadores de PPGs indicam ofertar disciplinas eletivas ou optativas em inglês e dois em espanhol.

Os resultados referentes às *línguas usadas como meio de instrução* evidenciam a baixa oferta de disciplinas em outros idiomas tanto na graduação quanto na pós-graduação da IES. No caso da pós-graduação *stricto sensu*, esse resultado é condizente com levantamento realizado pela PROPPG junto aos coordenadores de PPGs, segundo os quais, a oferta de disciplinas em LEs é uma das maiores dificuldades enfrentadas para a internacionalização dos programas (UEL, 2023b). Dentre os poucos PPGs nos quais ocorre oferta de disciplinas em LE, segundo dados gerados para esta pesquisa, o inglês e o espanhol são os idiomas mais usados.

De modo particular, o uso do inglês como meio de instrução (*English as a Medium of Instruction – EMI*) vem ganhando espaço no Brasil, nos últimos anos, como estratégia para fortalecer a internacionalização da educação superior (British Council, 2016; 2018). Estudos desenvolvidos na UEL com foco no EMI têm apontado alguns dos impasses apresentados por docentes da pós-graduação na oferta de disciplinas nesse idioma (Gimenez *et al.*, 2024; Marson, 2023).

Marson (2023) buscou investigar possibilidades da perspectiva de inglês como língua franca (ILF) para o desenvolvimento profissional de docentes atuantes na pós-graduação *stricto sensu* da IES, com vistas ao EMI, no intuito de formular requisitos para uma formação docente coerente com uma visão de internacionalização crítica. Com a participação de 53 docentes da pós-graduação *stricto sensu* por meio de respostas a um questionário inicial, a autora levantou os usos de diferentes idiomas nas atividades acadêmicas dos participantes. A língua inglesa foi mencionada pela maior parte deles, sendo associada à apresentação de trabalhos no exterior (n=43), à interação com colegas do exterior (n=41) e à escrita de artigos (n=33). Por outro lado, apenas três participantes indicaram fazer uso do inglês para atividades de ensino (aulas, instruções no laboratório, orientação, etc.).

Ao levantar a eventual oferta de aulas em EMI no período de aplicação do referido questionário (2020), Marson (2023, p. 147) apresenta o seguinte registro: “5,7% dos docentes relataram já ter ofertado aulas em inglês, mas que não ofertam mais, 18,9% nunca ofertaram, mas pretendem nos próximos 2 anos, e 45,3% nunca ofertaram e não pretendem fazê-lo futuramente”. Para a autora, a baixa oferta de aulas em EMI indica não ser essa uma prioridade da IES e, caso essa ação viesse a se tornar necessária em um momento futuro, demandaria a proposição de ações anteriores à sua implementação.

Chama a atenção, nesses resultados, o alto número de docentes que manifestam nunca ter ofertado nem pretender ofertar aulas em EMI em um futuro próximo, com justificativas que se estendem do nível pessoal ao institucional, tais como as indicadas no **Quadro 11**.

Quadro 11 – Justificativas para não ofertar aulas em EMI

Motivos apontados por docentes da pós-graduação *stricto sensu* da UEL para não se engajarem na oferta de disciplinas em inglês

- falta de sentido e interesse por parte dos docentes;
- baixa fluência na língua inglesa;
- falta de capacitação docente para o ensino por meio dessa perspectiva;
- ausência de incentivo institucional;
- foco dos programas no recebimento de estudantes da América Latina, priorizando a comunicação em língua espanhola;
- efeitos da pandemia;
- falta de base por parte dos alunos para acompanhar disciplinas em língua inglesa.

Fonte: a própria autora, com base em Marson (2023)

No que se refere aos docentes que informaram ofertar disciplinas em EMI, as razões apontadas para essa escolha são as seguintes:

Quadro 12 – Justificativas para ofertar aulas em EMI

Razões apontadas por docentes da pós-graduação *stricto sensu* da UEL para se engajarem na oferta de disciplinas em inglês

- existência de parcerias e convênios internacionais;
- visita de professores de países anglófonos;
- fortalecimento da possibilidade de obtenção de nota 5 para o PPG na Capes;
- requisito para melhor avaliação no âmbito do PPG;
- aulas como oportunidade de capacitação para docentes e discentes;
- segurança de docentes;
- aprimoramento das habilidades linguísticas de discentes e docentes em língua inglesa (compreensão e produção oral).

Fonte: a própria autora, com base em Marson (2023)

Observa-se, desse modo, que, no que diz respeito a questões de ordem institucional, a não oferta de disciplinas em EMI na UEL é justificada ora pela ausência de incentivo da IES e pela prioridade no recebimento de discentes da América Latina, ora pela falta de conhecimentos elementares por parte dos alunos (brasileiros) que viabilizem essa opção. Por outro lado, as razões de ordem institucional que embasam a escolha pela oferta de disciplinas em inglês parecem estar associadas a realidades pontuais, como a existência de parcerias internacionais e a possibilidade de recebimento de professores de países anglófonos, ou a influências externas, como a

elevação do conceito do PPG junto à Capes.

No que diz respeito a questões de ordem pessoal, observa-se como justificativas para o não engajamento em aulas em EMI a falta de interesse dos docentes, aliada à autoavaliação de que não estão preparados, pedagógica ou linguisticamente, para essa modalidade de atividade. Na visão dos docentes que se engajam nesse empreendimento, no entanto, as aulas em EMI representam uma oportunidade para sua própria capacitação e aprimoramento linguístico, bem como de seus alunos.

De modo semelhante, em estudo realizado em duas universidades públicas estaduais do Paraná, Gimenez *et al.* (2024) investigaram as percepções de professores e alunos universitários com relação à internacionalização e à adoção do EMI. Tendo a UEL como um dos contextos do estudo, as autoras enfocam as preocupações manifestadas pelos participantes com relação a essa política com base em entrevistas e grupos focais realizados no primeiro semestre de 2019.

À época, a UEL não contava com aulas ofertadas em EMI e o levantamento de possíveis professores participantes da pesquisa foi realizado por meio de e-mail enviado aos coordenadores de PPGs. A mensagem apresentava informações sobre os objetivos da pesquisa e solicitava que um questionário inicial fosse enviado a docentes interessados em participar do estudo e que já tivessem ofertado disciplinas em EMI ou apresentassem interesse em dar aulas em inglês. No caso da UEL, apenas 12 docentes responderam ao questionário, o que, na percepção das autoras, indica uma baixa proporção de professores envolvidos ou interessados na oferta de disciplinas em EMI, tendo em vista que a IES contava com 49 PPGs à época do estudo. O percentual de participação de docentes na outra IES investigada foi ainda menor, embora nessa, a pesquisa tenha contado também com a participação de pós-graduandos.

O resultado global do estudo indica que, embora os docentes participantes se manifestassem positivamente com relação à introdução de aulas em inglês em seus programas, essa perspectiva de ensino apresenta uma série de desafios e preocupações para alguns professores. Com base nas inquietações expressadas tanto por docentes quanto por discentes participantes do estudo, as autoras identificam sete principais consequências indesejadas do uso de EMI:

- a) **Aprendizagem de conteúdo:** percepção de que o uso do inglês

como meio de instrução poderia agravar as dificuldades encontradas na aprendizagem de conteúdo de maior complexidade;

- b) **Hierarquização das línguas:** a tendência em se retratar o inglês como a língua da ciência ou como a escolha mais acertada no âmbito da educação superior associa-se ao entendimento de que o português seria usado quando se sente “paralisado”, contribuindo para a ideia de que o inglês é mais desejável ou mais importante que outras línguas;
- c) **Aspectos emocionais relacionados à autoconfiança ao usar a língua:** alguns professores que se engajaram no ensino por meio do inglês diante de pressões para que dessem aula em LE para processos de avaliação externa manifestam terem se sentido constrangidos com relação ao seu nível de proficiência no idioma;
- d) **A escolha da língua afeta as matrículas dos discentes:** docentes relatam um baixo número de matrículas em cursos ministrados em inglês, o que atribuem a um provável “medo da língua” por parte dos alunos, a um receio de precisarem usar inglês em avaliações escritas bem como à falta de proficiência na língua. Além disso, preocupam-se com a possibilidade de que alguns alunos sejam deixados de lado, visto que aqueles que têm um nível relativamente bom de inglês vêm, em geral, de classes sociais mais prestigiadas. Sob essa ótica, manifesta-se o receio de que o uso do EMI poderia ser visto como algo que tornaria a universidade, que já é um espaço de oportunidades para uma minoria, um território de elite;
- e) **Sentimento de exclusão:** a falta de acesso ao inglês é vista como um fator determinante para o sentimento de exclusão. Tendo em vista que a aprendizagem do idioma tem sido historicamente privilegiada em escolas particulares no país, cujo acesso é restrito, acredita-se que os alunos que não tiveram oportunidade de aprender inglês anteriormente à sua entrada na universidade tendam a evitar disciplinas em EMI;
- f) **Risco de reproduzir desigualdades:** a imposição de disciplinas obrigatórias em inglês poderia levar a desigualdades ainda mais profundas na educação superior brasileira. Destarte, não se pode

exigir que um aluno que não teve a oportunidade de desenvolver proficiência em língua inglesa em nível mais elevado, anteriormente à sua entrada na universidade, frequente disciplinas obrigatórias em inglês;

- g) **Impacto sobre as identidades de docentes e discentes:** dentre os impactos do uso de EMI sobre a identidade dos alunos, destaca-se a situação em que eles escolhem não participar das disciplinas, o que pode ser entendido como demonstração de insegurança, desmotivação ou mesmo falta de interesse por desafios. Com relação ao impacto sobre a identidade dos professores, aqueles que se engajaram em aulas em EMI percebem-se como professores que aceitaram o desafio, que estudaram bastante ou que foram corajosos o suficiente para ensinarem em inglês, independentemente de seu nível de proficiência. Por outro lado, docentes que não se engajaram na oferta de disciplinas em EMI são considerados professores “paralisados”, que “não querem mudar”, que “não se importam” ou que “têm medo de ser julgados” (Gimenez *et al.*, 2024).

Com base nos resultados dessa pesquisa, Gimenez *et al.* (2024) ressaltam a relevância de que o EMI seja abordado sob uma perspectiva de língua franca e defendem que abordagens e recursos multilíngues sejam valorizados nesse contexto como modos de lidar com as preocupações relacionadas às línguas na educação superior brasileira bem como de reduzir os perigos da exclusão. Uma opção, segundo as autoras, estaria na oferta de disciplinas bilíngues, o que poderia envolver o uso de diferentes línguas tanto em textos escritos quanto orais no ambiente universitário. Além disso, seria uma forma de desafiar o entendimento de que cursos em EMI devem ocorrer 100% em língua inglesa.

De maneira mais expressiva, as autoras argumentam que uma perspectiva crítica seja adotada com relação ao EMI, de modo que os profissionais das universidades discutam suas políticas de educação linguística e abram espaço para ampliar o debate acerca das implicações em se adotar essa perspectiva de ensino.

Os resultados de pesquisas como as de Marson (2023) e Gimenez *et al.* (2024) são importantes para que se possa pensar a PLI-UJEL tendo em vista questões de ordem pessoal e consequências indesejadas do uso de EMI identificadas nesses

estudos. Ainda que se considere que há carência de incentivos institucionais para a oferta de disciplinas em LE, conforme identificado na pesquisa de Marson (2023), observa-se que, mesmo quando esses incentivos estão presentes, parece haver pouco interesse por essa modalidade de ensino.

Tomo como exemplo o Edital ARI n. 003/2023, voltado a selecionar docentes efetivos e temporários da UEL para a concessão de bolsas com vistas a estimular a oferta de disciplinas/cursos em LE (não apenas em inglês) no âmbito da graduação e pós-graduação da IES, com o objetivo de impulsionar a internacionalização institucional. A iniciativa, decorrente de uma ação da SETI, em parceria com a Fundação Araucária, previa a concessão de cinco Bolsas de Apoio Técnico no País (ATP), no valor mensal de R\$ 550,00, por um período de quatro meses aos docentes selecionados. Como condições de participação, os docentes deveriam ministrar uma disciplina em LE em cursos de graduação ou pós-graduação da IES, desde que em período não contemplado em sua carga horária semanal, caracterizando-se, portanto, como atividade extracurricular ou curso de extensão (UEL, 2023d).

Apesar da oferta de cinco bolsas, apenas três docentes da UEL tiveram suas inscrições homologadas⁷⁸ para o processo seletivo, sendo uma professora do Departamento de Design, uma do Departamento de Arquitetura e Urbanismo, além de um professor colaborador do Departamento de Filosofia. A baixa adesão ao processo seletivo pode estar relacionada à limitada atratividade das condições explicitadas no edital, como valor e duração da bolsa ou necessidade de incremento na carga horária semanal de trabalho durante a vigência do projeto. Entretanto, não se pode desconsiderar a possibilidade de que aspectos de ordem pessoal, como os levantados por Marson (2023), ou preocupações relacionadas às consequências indesejadas da oferta de disciplinas em LE, como as identificadas por Gimenez *et al.* (2024), tenham também contribuído para o baixo número de inscrições.

Ademais, considerando que, entre os critérios utilizados para a avaliação das propostas submetidas ao referido edital, constava a expectativa de inclusão de uma “atividade em conjunto com IES estrangeira”, a procura pouco expressiva pelo processo seletivo poderia estar relacionada a uma dificuldade por parte dos docentes em estabelecer vínculo com universidades do exterior. Nesse sentido, a proposta de realização de uma atividade com uma instituição de outro país poderia ser entendida

⁷⁸ Disponível em: https://sites.uel.br/ari/wp-content/uploads/2024/08/EDITAL_ARI_N_001_2024.pdf
Acesso em: 05 ago. 2025.

como o primeiro passo para que se buscasse implementar ações de Intercâmbio Virtual na UEL.

Segundo Garces e O'Dowd (2020), Intercâmbio Virtual (*Virtual Exchange*) se constitui em uma prática educacional na qual grupos de estudantes se engajam em interações interculturais *online* por um período prolongado e colaboram com colegas internacionais como parte integrante das atividades dos programas dos quais fazem parte, o que ocorre sob orientação de educadores e/ou mediadores. Essa prática é entendida como uma possibilidade para a Internacionalização em Casa (Beelen; Jones, 2015) e alinha-se a uma perspectiva de internacionalização mais ética, conforme proposta por De Wit e Deca (2020), uma vez que abre espaço para participação de um público mais amplo que na mobilidade física.

Intercâmbio Virtual é comumente usado como um termo guarda-chuva para diferentes modalidades de práticas de ensino e aprendizagem *online*. Hackett *et al.* (2024), no entanto, identificam algumas distinções entre elas, especialmente no que se refere à chamada Aprendizagem Internacional Colaborativa Online (*Collaborative Online International Learning – COIL*). Segundo os autores, essa modalidade se constitui em

[u]m método de ensino e aprendizagem inclusivo e ambientalmente sustentável, utilizado para internacionalizar o currículo, no qual educadores de diferentes instituições de ensino, localizadas em países distintos, conectam-se para co-planejar e co-mediador atividades colaborativas de aprendizagem *online*, integradas ao currículo, com o objetivo de promover o desenvolvimento das habilidades colaborativas dos estudantes, da competência intercultural e da aprendizagem de conteúdos curriculares por meio da colaboração (Hackett *et al.*, 2024, p. 1084 – tradução nossa)⁷⁹.

Para Hackett *et al.* (2024), a COIL se distingue de outras iniciativas de Intercâmbio Virtual por ter a aprendizagem de conteúdos curriculares por meio da colaboração como parte essencial do método, o que não seria enfatizado nas demais modalidades.

Voltando ao contexto da UEL, em outubro de 2025, por meio de novas ações da SETI, juntamente à Unidade Executiva do Fundo Paraná (UEF), a ARI lançou um

⁷⁹ No original: “An inclusive, environmentally friendly teaching and learning method used to internationalise the curriculum, in which educators from different educational institutions in different countries connect to co-design and co-facilitate collaborative online learning assignments that are embedded within the curriculum, with the goal of facilitating the development of students’ collaborative skills, intercultural competence, and curriculum content learning through collaboration” (Hackett *et al.*, 2024, p. 1084).

edital para a seleção de docentes orientadores pelo Projeto Política de Internacionalização em Casa – UEL (Edital ARI/SETI/UEF 007/2025). Com a finalidade de conceder duas bolsas a docentes da IES no valor mensal de R\$ 1.649,00 por 12 meses para dedicação de 20 horas semanais junto à ARI, o edital buscava selecionar bolsistas para duas modalidades distintas: a) “orientação às ações de mobilidade virtual e disciplinas ofertadas para aprendizagem internacional colaborativa online (COIL)” (p. 4); e b) “orientação às ações de publicação científica, traduções e material acadêmico em línguas estrangeiras” (p. 5)⁸⁰.

Essa iniciativa corrobora a hipótese levantada anteriormente de um interesse emergente na promoção do Intercâmbio Virtual em âmbito institucional, embora evidencie que o investimento em determinadas ações de internacionalização na IES tem sido dependente de iniciativa externa. De modo particular, chama a atenção o fato de que, assim como observado no edital anterior da ARI junto à SETI, houve baixa procura de servidores por essas bolsas, o que sinaliza para a necessidade de avaliação dos motivos pelos quais iniciativas como essas não têm atraído, até o momento, a comunidade docente da IES.

Em suma, os dados apresentados nesta seção indicam que, se a oferta de disciplinas em LE vier a se tornar uma estratégia de relevância institucional para a internacionalização da UEL, maior atenção deverá ser conferida à formação pedagógica e linguística dos docentes, aos incentivos para a prática e aos objetivos que permeiam essa política. Uma alternativa que vem sendo delineada por meio de influências externas seria a promoção de Intercâmbio Virtual ou COIL, modalidades que deslocam a centralidade do ensino formal em línguas adicionais para práticas nas quais a construção do conhecimento ocorre por meio de interações acadêmicas em colaboração internacional.

5.3 LÍNGUAS DE PRODUÇÃO E DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO

No que diz respeito à dimensão *línguas de produção e disseminação do conhecimento*, buscamos investigar, no âmbito dos cursos de graduação, PPGs e

⁸⁰ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1KUA5bJ4Y3J1JfaCsunEu0a3vF1YRpCxvD/view>
Acesso em: 31 mar. 2026.

curso de especialização da IES, em quais línguas os trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações e teses podem ser apresentados. Tendo em vista que a pós-graduação se constitui, em geral, no espaço em que há maior inserção de uma dimensão internacional às atividades acadêmicas, objetivamos identificar, nesse nível de ensino, a possibilidade de apresentação oral ou escrita de trabalhos de disciplinas em outras línguas além do português. Adicionalmente, diante da crescente oferta de atividades diversas em outros idiomas, os coordenadores foram perguntados se atividades realizadas em outras línguas além do português podem ser indicadas pelos alunos para o reconhecimento de créditos em Atividades Especiais no âmbito dos PPGs.

O **Quadro 13** apresenta uma síntese dos dados gerados concernentes a essa dimensão de uso de línguas.

Quadro 13 – Línguas de Produção e Disseminação do Conhecimento

Línguas de Produção e Disseminação do Conhecimento			
Pergunta ou parâmetro considerado/a	Graduação	Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>
Número total de coordenadores convidados a participar	48	49	50
Percentual de participação (número de respondentes)	31,25% (n=15)	32,65% (n=16)	16% (n=8)
Em seu <i>curso*</i> , são aceitos trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações e/ou teses** em outras línguas além do português?	Sim: 13,3% (n=2) Não: 86,7% (n=13)	Sim: 75% (n=12) Não: 25% (n=4)	Sim: 12,5% (n=1) Não: 87,5% (n=7)
Em quais outras línguas são aceitos os trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações e/ou teses** em seu <i>curso</i> ? (com base nas respostas “sim” à pergunta anterior)	Inglês: n=2 Francês: n=1	Inglês: n=10 Espanhol: n=3 Francês: n=1 Outros: “não tenho certeza” (n=1)	Inglês: n=1
O seu PPG aceita a realização de Atividades Especiais em outras línguas além do português?	-----	Sim: 87,5% (n=14) Não: 12,5% (n=2)	-----
Em quais outras línguas as Atividades Especiais podem ser realizadas? (com base nas respostas “sim” à	-----	Inglês: n=12 Espanhol: n=10 Francês: n=5 Alemão: n=4	-----

pergunta anterior)		Italiano: n=2 Japonês: n=1 Mandarim: n=1 Outras respostas: n=2	
O seu <i>curso</i> aceita trabalhos de disciplinas (resenhas, artigos, apresentações orais, etc.) escritos/apresentados em outras línguas além do português?	-----	Sim: 62,5% (n=10) Não: 37,5% (n=6)	Sim: 25% (n=2) Não: 75% (n=6)
Em quais outras línguas os trabalhos de disciplinas podem ser escritos/apresentados? (com base nas respostas “sim” à pergunta anterior)	-----	Inglês: n=9 Espanhol: n=4 Francês: n=3 Alemão: n=2 Japonês: n=1 Outras respostas: n=1	Inglês: n=2

* As perguntas foram direcionadas de modo específico a cada contexto. Onde se lê “*curso*” neste quadro, considerar “curso de graduação”, “PPG” ou “curso de especialização”, segundo o contexto considerado.

**Onde se lê “*trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações e/ou teses*” neste quadro, considerar que cada tipo de trabalho foi informado de modo específico na pergunta realizada a cada contexto de ensino investigado (ex: no questionário destinado a coordenadores de Cursos de Graduação, a pergunta incluía apenas o termo “trabalhos de conclusão de curso”).

Fonte: a própria autora

Conforme se observa no **Quadro 13**, no que diz respeito à dimensão *línguas de produção e disseminação do conhecimento*, a pós-graduação *stricto sensu* apresenta práticas bastante distintas daquelas encontradas nas outras duas esferas consideradas. Apenas 13,3% dos cursos de graduação e 12,5% dos de especialização aceitam a apresentação de trabalhos de conclusão de curso e/ou monografias em outras línguas além do português, preferencialmente, em língua inglesa. Por outro lado, em 75% dos PPGs, as dissertações e teses podem ser escritas em LE, sendo o inglês a língua de preferência, seguido do espanhol e do francês, em menor escala.

Se consideradas as Atividades Especiais, 87,5% dos PPGs legitimam sua realização em outras línguas além do português, sendo o inglês e o espanhol os idiomas mais aceitos nesse quesito, com o francês figurando em terceiro lugar.

No âmbito da pós-graduação, os PPGs apresentam maior taxa de aceitação (62,5%) de trabalhos de disciplinas (resenhas, artigos, apresentações orais) realizados em outras línguas além do português, com preferência para a língua inglesa, seguida da espanhola e da francesa. Por outro lado, apenas 25% dos coordenadores de cursos de especialização relatam aceitar trabalhos de disciplinas

em outras línguas, sendo o inglês apontado como único idioma aceito para essas atividades.

Esses dados evidenciam a pós-graduação *stricto sensu* como contexto institucional no qual a produção e disseminação do conhecimento em LEs têm maior inserção, especialmente em língua inglesa, com alguma aceitação do espanhol e do francês, sinalizando para um espaço mais multilíngue. A produção científica em LEs em busca de maior disseminação e visibilidade da pesquisa brasileira é uma das estratégias mais usadas para promover a internacionalização institucional, sendo fortemente incentivada pela Capes.

As influências da Capes sobre a pós-graduação *stricto sensu* brasileira estão relacionadas, em grande parte, à Avaliação Quadrienal de PPG realizada pela agência de fomento. De acordo com Esperandio e Sarmiento (2025), embora as demandas da Capes referentes à internacionalização da pós-graduação *stricto sensu* tenham aumentado desde o início do século XXI (Paiva; Brito, 2019), esse movimento foi fortalecido a partir da avaliação referente ao quadriênio 2013-2016, quando as notas mais altas (6 e 7) foram atribuídas apenas aos PPGs que apresentassem elevado nível de internacionalização, liderança e solidariedade. Segundo as autoras, a partir de então, a internacionalização passou a ser vista como um critério essencial para alcançar as melhores notas.

A cada ciclo avaliativo, a Capes publica um Documento Referencial com as Diretrizes Comuns da Avaliação de Permanência dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, o qual serve de base para a elaboração dos “Documentos de Área” e das “Fichas de Avaliação” por equipe designada para cada área específica, de modo a garantir que as particularidades de cada uma sejam respeitadas. No Documento Referencial relativo ao ciclo avaliativo 2025-2028 (Brasil, 2025), por exemplo, a internacionalização figura como uma das dimensões a serem consideradas, para a qual sete perspectivas são sugeridas, uma das quais relativa à “Produção Intelectual Internacionalizada”.

Nessa perspectiva específica, avalia-se a produção e disseminação do conhecimento em veículos internacionais ou em coautoria com pesquisadores estrangeiros, conforme apresentado no **Anexo G**. Desse modo, embora cada Área de Avaliação possa definir os indicadores e pesos a serem atribuídos para as atividades desenvolvidas em seu campo, os direcionamentos da Capes induzem, em certa medida, à produção intelectual por meio de uma língua franca da comunidade global.

Em linha com essa visão, em seu Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional com foco na Pós-graduação *Stricto sensu* (Brasil, 2020), lançado no contexto do Programa Capes-PrInt, a Capes orienta que gestores acadêmicos, ao planejarem o seu Plano Institucional de Internacionalização com foco nos PPGs, considerem cinco bases comuns de critérios que fundamentam os padrões de universidades de excelência internacional. Essas bases foram selecionadas a partir dos quatro principais sistemas de ranqueamento internacional de universidades⁸¹ e adaptadas às particularidades da realidade brasileira.

Dentre os cinco elementos propostos, destaco, aqui, a *reputação pela pesquisa* e a *influência científica*. No primeiro deles, considera-se, entre outros aspectos, o número de publicações em periódicos de alto impacto. De modo complementar, o segundo deles está mais diretamente associado ao volume de citações em âmbito global. Conforme reiterado no próprio Guia, esse indicador é um dos mais valorizados nos sistemas de ranqueamento internacionais.

Embora não haja um direcionamento explícito para publicações em língua inglesa nos dois documentos abordados, essas diretrizes tendem a influenciar a produção científica brasileira nesse idioma, na medida em que os principais veículos de circulação internacional e de impacto global estabelecem o inglês como língua dominante da comunicação científica (Altbach, 2007; Hamel, 2013).

Em linha com essa tendência, no contexto deste estudo, a PROPPG, por meio do Escritório de Apoio à Pesquisa (EAPq) e do Centro de Escrita Acadêmica da UEL (CEU), buscou apoiar, entre 2022 e 2024, a publicação de artigos científicos da comunidade acadêmica em LE. Por meio da abertura de editais específicos, foram disponibilizadas vagas de assessoria a autores, no intuito de contemplar discentes e docentes da graduação e/ou da pós-graduação da UEL com apoio à tradução de artigos para a língua inglesa ou à revisão de textos nesse idioma gratuitamente⁸². As ações do CEU, por estarem ancoradas ao Programa AWARD (*Academic Writing and Research Development*), vinculado à Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI-PR), têm como foco apenas a língua inglesa.

⁸¹ THE – *Times Higher Education: World University Ranking*; QS – *World Universities Ranking – Global; Ranking Web of Universities*; *Academic Ranking of World Universities*; e *U-Multirank*.

⁸² Disponível em: <https://www.uel.br/programas/centrodeescrita/> e <https://sites.uel.br/proppg/centro-de-escrita/>. Acesso em: 08 out. 2025.

Não obstante, ainda que se possa considerar um interesse institucional em incentivar publicações em outras LEs, além do inglês, no contexto da produção de texto do PEI-PPG 2023-2027 (UEL, 2023b), sobressai, dentre as ações previstas no Eixo “Produção Científica e Tecnológica Internacionalizada”, a captação de recursos para a correção de textos acadêmicos redigidos especificamente em língua inglesa com vistas à publicação em periódicos de alto impacto.

Desse modo, embora os coordenadores de PPGs participantes desta pesquisa manifestem a aceitação de trabalhos realizados em diferentes LEs nas atividades da pós-graduação, o inglês figura não apenas como o idioma de preferência para tais atividades, mas também como língua de prestígio dentre as ações de apoio à publicação em LEs da PROPPG. Ainda que o CEU tenha sido criado a partir de uma iniciativa da SETI-PR, portanto, externa à UEL, o interesse pelo aumento de publicações prioritariamente em língua inglesa é evidenciado no PEI-PPG 2023-2027, alinhando-se às influências da Capes. Todavia, à exceção dos editais do CEU, não foram encontradas, para esta pesquisa, outras ações de apoio à publicação de artigos em LEs provenientes da PROPPG.

5.4 LÍNGUAS DE COMUNICAÇÃO

Ao abordarmos a dimensão *línguas de comunicação*, buscamos compreender que línguas são usadas para informar as comunidades interna e externa sobre as atividades dos cursos de graduação, PPGs e cursos de especialização na UEL. Para tanto, os coordenadores desses contextos foram perguntados sobre quais línguas são usadas para a comunicação geral das atividades acadêmicas e em que idiomas a *página web* do curso está disponível. Uma compilação das respostas a essas perguntas é apresentada no **Quadro 14**.

Quadro 14 – Línguas de Comunicação

Línguas de Comunicação			
Pergunta ou parâmetro considerado/a	Graduação	Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>
Número total de coordenadores convidados a participar	48	49	50

Percentual de participação (número de respondentes)	31,25% (n=15)	32,65% (n=16)	16% (n=8)
Quais línguas são usadas regularmente para a comunicação geral das atividades de seu <i>curso</i> *?	Português: n=15 Inglês: n=2 Espanhol: n=1	Português: n=14 Espanhol: n=4 Inglês: n=4 Outras respostas: n=1	Português: n=8
A página web de seu curso está disponível em quais línguas?	Português: n=15	Português: n=14 Inglês: n=12 Espanhol: n=9 Francês: n=1 Outras respostas: n=3	Português: n=8

* As perguntas foram direcionadas de modo específico a cada contexto. Onde se lê “*curso*” neste quadro, considerar “curso de graduação”, “PPG” ou “curso de especialização”, segundo o contexto considerado.

Fonte: a própria autora

Conforme esperado, por se tratar de uma universidade brasileira, o português mostrou-se a língua mais usada para a comunicação geral das atividades dos cursos, sendo indicado por todos os respondentes relacionados aos cursos de graduação e de especialização e pela quase totalidade dos envolvidos nos PPGs (87,5%)⁸³. Na graduação, o inglês e o espanhol foram citados como línguas da comunicação geral por um pequeno número de coordenadores, enquanto na especialização, nenhuma LE foi mencionada a esse respeito. No caso dos PPGs, observa-se que inglês e espanhol são as LE de escolha para a comunicação geral das atividades dos cursos, ambas citadas por quatro respondentes.

Com relação às *páginas web* dos cursos, todos os participantes da graduação e da especialização e quase todos os de PPGs informaram que estavam disponíveis em português. Na graduação, dois respondentes indicaram estarem disponíveis também em inglês e um em espanhol. No caso da especialização, não foram citadas LEs com relação ao conteúdo de suas *páginas web*.

Por outro lado, no âmbito dos PPGs, uma parcela significativa dos respondentes indicou ter suas *páginas web* disponibilizadas em inglês (75%) e/ou

⁸³ Considero que a não seleção do português dentre as línguas usadas para comunicação por dois coordenadores de PPG se deva a uma provável falta de atenção às opções de resposta fornecidas. Tendo em vista que as perguntas que antecediam a dimensão *línguas de comunicação* no questionário solicitavam, em geral, a indicação de uso de outros idiomas “além do português”, os coordenadores podem não ter percebido que a partir da seção *línguas de comunicação* o português foi incluído dentre as opções de resposta.

espanhol (56,3%); um respondente apontou o uso do francês e outros três relataram, por meio da inserção de respostas adicionais, que as *páginas web* de seus PPGs se encontravam em processo de atualização na ocasião da aplicação do questionário, dois dos quais afirmaram que seriam disponibilizadas em inglês e espanhol.

Esses dados corroboram um movimento em resposta a uma das metas estabelecidas pela PROPPG por meio do PEI-PPG 2023-2027, inserida no Eixo “Visibilidade Internacional”, com foco em “tornar todos os sites de Programas de Pós-graduação trilingües (português, inglês e espanhol)” até dezembro de 2024 (UEL, 2023b, p. 21). Com a aplicação dos questionários direcionados aos coordenadores de cursos de graduação, PPGs e cursos de especialização a partir de junho de 2024, observa-se que, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, parte significativa dos PPGs cujos coordenadores participaram deste estudo já havia se adequado de modo a alcançar essa meta.

Desse modo, a partir dos dados inseridos no **Quadro 14**, observa-se que, no que diz respeito às *línguas de comunicação*, é na pós-graduação *stricto sensu* que o uso de LE tem maior evidência, embora reduzido à apresentação dos cursos em suas *páginas web*. Nesse caso, a escolha pela divulgação de informações em LE prioriza o uso do inglês e espanhol, sinalizando para um contexto de adequação a uma meta estabelecida por instância superior.

Essa dimensão de uso de línguas foi também contemplada no **Questionário 6**, direcionado a gestores (ou seus representantes) de diferentes órgãos/setores institucionais. Dentre os convidados a participar da pesquisa por meio desse instrumento, apenas representantes da ARI e da PRORH responderam ao convite, de modo que não se pode ter uma visão ampla do uso de *línguas de comunicação* nos diversos setores administrativos da UEL por meio de consulta aos seus representantes.

A esse respeito, os gestores foram perguntados, primeiramente, “quais línguas são usadas regularmente para a comunicação das atividades de seu órgão/setor às comunidades interna e/ou externa”. A PRORH indicou utilizar apenas o português. Por outro lado, a ARI, por ser o setor que concentra a gestão de parte significativa das atividades internacionais da UEL, informa fazer uso do espanhol, inglês e português para a comunicação de suas atividades. Por outro lado, ao serem perguntados sobre em quais línguas a *página web* de seu órgão/setor se encontra disponível, ambos os representantes indicaram sua disponibilidade apenas em língua portuguesa.

Contudo, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, a UEL lançou uma página *web* institucional voltada ao público internacional, primeiramente, em inglês (set/2024)⁸⁴ e, posteriormente, em espanhol e francês (nov/2025)⁸⁵, as quais contam com uma seção voltada à mobilidade acadêmica, em que uma breve apresentação da ARI está disponível nesses idiomas.

Uma importante contribuição para a divulgação de notícias institucionais em outros idiomas tem sido realizada pelo PFI, o qual, por meio de uma parceria com a Coordenadoria de Comunicação Social (COM) da UEL, vem atuando na elaboração de versões de matérias do Portal “O Perobal” em espanhol, francês e inglês, no intuito de ampliar a visibilidade de atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na IES ao público internacional⁸⁶. As matérias escritas nessas línguas vêm sendo disponibilizadas tanto no Portal “O Perobal” (<https://operobal.uel.br/tag/international/>) quanto na página *web* institucional voltada ao público internacional (<https://sites.uel.br/international/>, <https://sites.uel.br/international/es/espanol/> e <https://sites.uel.br/international/fr/francais/>).

Com relação aos demais órgãos/setores institucionais cujos gestores foram convidados a participar deste estudo, uma consulta às suas páginas *web*, realizada em 21 de janeiro de 2026, nos permite constatar que a língua portuguesa vem sendo priorizada para a comunicação de suas atividades. No entanto, é preciso considerar que outros meios possam ser usados para esse fim, tais como listas de distribuição (grupos de e-mails), perfis em redes sociais, pôsteres afixados em quadros informativos na IES, entre outros, os quais não foram levantados para este estudo.

A partir dos dados relativos à dimensão *línguas de comunicação*, infere-se que a UEL tem buscado implementar ações que possibilitem maior visibilidade de suas atividades acadêmicas e institucionais à comunidade externa por meio da disponibilização de parte de suas páginas *web* em inglês e espanhol, priorizando-se a pós-graduação *stricto sensu*, visto ser a esfera institucional na qual ações de internacionalização têm maior evidência. Complementarmente, a Agência UEL de Notícias, por meio do Portal “O Perobal”, vem divulgando versões de algumas de suas publicações em espanhol, francês e inglês, buscando ampliar a visibilidade da IES ao

⁸⁴ Disponível em: <https://operobal.uel.br/ultimas/2024/09/05/uel-lanca-portal-da-internacionalizacao-durante-o-iv-forinter/> Acesso em: 09 jul. 2025.

⁸⁵ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1UBtlf6Y_ZergjQLms-OTEwcyB6d8dq6J/view Acesso em: 05 dez. 2025.

⁸⁶ Disponível em: <https://pfuel.wordpress.com/internacionalizacao/> Acesso em: 26 nov. 2025.

público internacional. As matérias nessas línguas são também reproduzidas na página da UEL voltada à comunidade internacional, a qual disponibiliza informações diversas relativas à IES, à mobilidade acadêmica e à cooperação internacional em língua inglesa, espanhola e francesa.

5.5 LÍNGUAS USADAS NA ADMINISTRAÇÃO

Diferentemente das *línguas de comunicação*, a dimensão *línguas usadas na administração* se refere aos idiomas empregados no atendimento ao público em geral. Nessa dimensão, considera-se a eventual necessidade de atender a estudantes internacionais que não tenham proficiência em português em nível satisfatório para atividades da rotina acadêmica, bem como o atendimento a visitantes estrangeiros que não consigam se comunicar na língua oficial brasileira.

Desse modo, buscou-se investigar a eventual utilização de outras línguas no âmbito administrativo dos cursos de graduação, PPGs e cursos de especialização. O **Quadro 15** apresenta uma compilação dos dados gerados relativos a essa dimensão.

Quadro 15 – Línguas usadas na Administração

Línguas Usadas na Administração			
Pergunta ou parâmetro considerado/a	Graduação	Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>
Número total de coordenadores convidados a participar	48	49	50
Percentual de participação (número de respondentes)	31,25% (n=15)	32,65% (n=16)	16% (n=8)
Em seu <i>curso*</i> , são usadas outras línguas além do português para atendimento ao público em geral (em especial, visitantes)?	Sim: 13,3% (n=2) Não: 86,7% (n=13)	Sim: 18,8% (n=3) Não: 81,3% (n=13)	Sim: 0% (n=0) Não: 100% (n=8)
Quais outras línguas são usadas para atendimento ao público? (com base nas respostas “sim” à pergunta anterior)	Inglês: n=2 Espanhol: n=1 Francês: n=1	Espanhol: n=3 Inglês: n=3 Alemão: n=1 Francês: n=1	-----

* As perguntas foram direcionadas de modo específico a cada contexto. Onde se lê “*curso*” neste quadro, considerar “curso de graduação”, “PPG” ou “curso de especialização”, segundo o contexto considerado.

Fonte: a própria autora

Observa-se, desse modo, que apenas uma pequena parcela dos coordenadores de cursos de graduação (13,3%) e de PPGs (18,8%) indica haver uso de outras línguas além do português para o atendimento ao público em geral (em especial, visitantes) no âmbito de seus cursos, ao passo que nenhum coordenador de especialização reporta o emprego de LE nesse aspecto. No caso da graduação, as línguas citadas nessa dimensão são inglês, espanhol e francês. No âmbito dos PPGs, inglês e espanhol são usados de modo equivalente, sendo indicados por três respondentes, um dos quais reporta também o uso do francês e do alemão.

A dimensão *línguas usadas na administração* foi contemplada também no **Questionário 6**, direcionado aos gestores (ou seus representantes) atuantes em diferentes órgãos/setores institucionais. Ao considerarmos esses contextos, buscamos identificar quais línguas são usadas para o atendimento ao público, as possíveis dificuldades encontradas no tratamento de documentos que não estejam disponíveis em língua portuguesa, entre outros. Em vista da natureza diversa das atividades de cada setor, o **Questionário 6** compreendia, ainda, uma seção com perguntas específicas para cada contexto.

Conforme mencionado anteriormente, esse questionário recebeu respostas de apenas dois setores – ARI e PRORH. Tendo em vista que a primeira se dedica a atividades de internacionalização de modo mais direcionado, inicio essa apresentação com os dados relativos a esse setor.

Quadro 16 – Línguas Usadas na Administração da ARI

Línguas usadas na Administração da ARI	
Pergunta	Resposta da ARI
Em seu órgão/setor, são usadas outras línguas além do português para atendimento ao público em geral (em especial, visitantes)?	Sim
Quais outras línguas são usadas para atendimento ao público ?	Espanhol, francês, inglês, japonês
O seu órgão/setor aceita a entrega de documentos em línguas estrangeiras sem exigência de tradução para o português?	Sim

Em quais outras línguas os documentos são aceitos sem necessidade de tradução para o português?	Espanhol, inglês
Que tipos de documentos são aceitos em outras línguas sem necessidade de tradução?	Histórico Escolar, Carta de Aceite para mobilidade internacional, atestado de matrícula, seguro viagem e outros.
Qual é o nível de proficiência que o pessoal de seu órgão/setor tem para atender demandas de contatos e documentação em línguas estrangeiras ?	Alto
A equipe de seu órgão/setor encontra algum tipo de dificuldade no atendimento a membros da comunidade internacional que não tenham proficiência em língua portuguesa?	Não
Se sim, que tipos de dificuldade a equipe encontra?	Como somos o setor da universidade responsável pelas relações internacionais, conhecer pelo menos uma língua estrangeira tem sido um requisito básico para a equipe de trabalho. Hoje, todos sabem pelo menos inglês e espanhol. Alguns membros conhecem também o francês e conseguem dialogar com as universidades parceiras e visitantes internacionais.

Fonte: a própria autora

Por meio dos dados informados pela ARI, inseridos no **Quadro 16**, observa-se que esse setor conta com uma equipe preparada para atender às demandas de atendimento a membros da comunidade internacional, documentação em LE, entre outros, sendo a proficiência em ao menos uma LE considerada requisito básico para compor a equipe. O inglês e o espanhol são os principais idiomas usados na administração do setor além do português, embora atividades que demandem o uso de francês ou japonês também possam ser atendidas. Por ser o setor responsável por parte significativa das relações internacionais da UEL, a formação de uma equipe plurilíngue é considerada essencial.

Perguntada sobre as potencialidades da equipe da ARI no atendimento à comunidade acadêmica, a participante do setor ressalta “a recepção de demandas em línguas estrangeiras da comunidade internacional e a mediação com os setores da UEL implicados para o atendimento das referidas demandas”. Por outro lado, ao ser questionada sobre os maiores desafios encontrados pelo setor, a participante relata o seguinte:

Excerto 1

O número reduzido de membros na equipe ARI para atender à universidade como um todo, considerando a falta de preparação de servidores nos mais variados setores da universidade para falar e escrever em línguas estrangeiras. Se tivéssemos servidores capacitados nos diversos setores, o fluxo de demandas para a ARI poderia se concentrar mais na cooperação e mobilidade (Representante da ARI, em resposta ao Questionário 6).

Embora não tenhamos obtido respostas de todos os setores de gestão da UEL convidados a participar deste estudo, dados referentes aos cursos de graduação e pós-graduação apresentados anteriormente corroboram a percepção da participante da ARI, assim como as respostas da PRORH a esse mesmo formulário.

As perguntas encontradas no **Quadro 16** foram também realizadas aos demais atores convidados a responder ao **Questionário 6**. A esse respeito, a PRORH informou não fazer uso de outras línguas além do português para o atendimento ao público em geral nem aceitar a entrega de documentos em LE sem exigência de tradução para o português. Quando da necessidade de tradução de documentos em LE apresentados à UEL, o setor informa solicitar que a tradução seja providenciada pelo próprio interessado anteriormente à sua entrega à IES. O respondente da PRORH considera que o nível de proficiência do pessoal de seu setor para atender a demandas de contato e documentação em LE é baixo e que a equipe encontra dificuldade no atendimento a membros da comunidade internacional que não tenham proficiência em língua portuguesa, em especial no que diz respeito à “comunicação - fala e compreensão”.

Em suma, os dados referentes à dimensão *línguas usadas na administração* indicam que poucos contextos institucionais empregam outras línguas para o atendimento ao público em geral. Pode-se inferir, desse modo, que a capacitação linguística institucional para a recepção de visitantes estrangeiros é uma área que merece maior atenção se considerarmos que a IES objetiva fomentar uma internacionalização ativa, conforme conceituada por Lima e Maranhão (2009). Por outro lado, é preciso ter em mente que uma parcela significativa dos contextos institucionais pode não ter se deparado, até o momento, com a necessidade de atendimento ao público em outros idiomas, o que sinalizaria para um processo de internacionalização institucional ainda incipiente.

Nessa perspectiva, os debates institucionais acerca da PLI-UEL deveriam incluir também o corpo técnico-administrativo (conforme apontado em Guimarães,

2024), no sentido de identificar as potencialidades e fragilidades desse grupo concernentes à realização das atividades de seu ofício em LE. Uma vez que se tenha chegado a um entendimento coletivo de que o desenvolvimento de competências linguísticas em LE desses servidores é uma demanda importante para a IES, seria oportuno buscar formas de atendê-la por meio dos próprios projetos de extensão com foco no ensino de idiomas encontrados na UEL. Isso implicaria não apenas ofertar cursos de línguas cujos conteúdos são direcionados a esse público, mas viabilizar turmas em horários adequados para atendê-lo.

5.6 UM RETRATO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DA UEL

Com base no levantamento das práticas linguísticas encontradas em diversos contextos da UEL, segundo informado por atores em posições estratégicas, é possível afirmar que, de modo geral, há um reconhecimento em diversos domínios institucionais da relevância de se legitimar a presença de idiomas diversos no ambiente acadêmico, reafirmando-o como um espaço multilíngue. Três LEs se destacam nas diferentes dimensões de uso abordadas nesta seção – inglês, espanhol e francês, especialmente, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, na qual há maior número de esforços com vistas à internacionalização em razão de influências externas, como as exercidas pela Capes.

Por outro lado, o mapeamento do estágio atual da PLI-UEL apresenta evidências de que as práticas em LE encontradas na IES privilegiam o uso do inglês, o que pode favorecer uma pequena parcela de atores e limitar a participação de grande parte da comunidade acadêmica em oportunidades específicas. Os levantamentos realizados acerca das *línguas de admissão acadêmica*, por exemplo, demonstram que, embora o candidato a uma vaga em cursos de graduação na UEL possa optar entre inglês e espanhol para responder às questões de LE na Prova de Conhecimentos Gerais no Processo Seletivo Vestibular, aquele que buscar uma vaga em determinados PPGs deve, obrigatoriamente, comprovar proficiência em língua inglesa, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado. Por ser esse um requisito a ser cumprido anteriormente à sua qualificação, presente, muitas vezes, no próprio processo de ingresso na pós-graduação *stricto sensu*, a exigência de comprovação

de proficiência em língua inglesa atua como uma “barreira” para a participação de parte dos estudantes em alguns PPGs.

Segundo Jacumasso (2025, p. 9), a centralidade do inglês como principal – e frequentemente única – LE exigida para comprovação de proficiência para o ingresso na pós-graduação *stricto sensu* “reflete uma política linguística implícita e hegemônica que molda não apenas o acesso ao conhecimento, mas também as formas legítimas de circulação acadêmica”. Como efeitos colaterais dessa política, o autor cita a desvalorização da produção científica em português ou em outras línguas que possam ser mais acessíveis a pesquisadores e comunidades locais (a exemplo do espanhol), a perpetuação de desigualdades históricas entre pesquisadores do Norte e do Sul Global, entre outros.

Quando consideradas as *línguas usadas como meio de instrução* na UEL, observa-se uma escassez de ações em LEs nessa dimensão e, caso seja de interesse institucional investir nessa estratégia, seria pertinente empreender esforços, primeiramente, na capacitação docente. Pesquisas anteriores realizadas nesse contexto, voltadas a investigar questões relacionadas, especificamente, ao ensino por meio do inglês, demonstram que aspectos emocionais relacionados à autoconfiança dos docentes com relação à sua proficiência no idioma, entre outros motivos, afetam seu interesse em se engajarem nessa prática (Gimenez *et al.*, 2024; Marson, 2023). Além disso, a percepção de que essa modalidade de ensino afasta os discentes brasileiros das disciplinas é também observada nos estudos, baseada no entendimento de que grande parte deles carece de proficiência suficiente para participação ativa nas aulas ofertadas em língua inglesa.

Nessa perspectiva, ideologias linguísticas que retratam a língua inglesa em posição hierarquicamente superior às demais no cenário acadêmico representam um fator limitante para a oferta de disciplinas nesse idioma, podendo afetar, inclusive, a proposta em outras línguas, que podem não despertar interesse ao serem retratadas como menos importantes. A oferta de disciplinas em LE deve ser entendida como uma oportunidade de ampliação das possibilidades de interação com sujeitos de diferentes países e contextos culturais, e não como um mecanismo de distinção ou de acumulação de *capital simbólico* em relação aos demais estudantes, conforme discutido por Vavrus e Pekol (2015). Assim, em defesa de uma internacionalização mais inclusiva e multilíngue, entendo ser relevante investir, primeiramente, em uma formação docente crítica, que permita refletir coletivamente sobre os papéis de línguas

específicas no processo de internacionalização institucional, a exemplo da experiência relatada por Jordão (2016).

Na dimensão *línguas de produção e disseminação do conhecimento*, a pós-graduação *stricto sensu* figura como espaço no qual os participantes manifestam maior aceitação de trabalhos escritos em outras línguas, embora o inglês seja, novamente, apontado como idioma de preferência. Essa escolha se alinha a movimentos encontrados no *contexto de influência* em prol da internacionalização da educação superior, a exemplo dos direcionamentos da Capes, que privilegiam PPGs que apresentem produção de artigos em revistas científicas de alto impacto, nas quais a língua inglesa é predominante (Altbach, 2007; Hamel, 2013). Consequentemente, ao adequarem suas práticas em resposta a influências externas, esses PPGs limitam a possibilidade de alcance da produção de conhecimento em outros idiomas a públicos específicos, os quais poderiam, inclusive, revelar-se potenciais parceiros para pesquisas e outras atividades futuras.

Ao considerarmos as *línguas de comunicação*, observa-se um avanço recente na disponibilização de informações da UEL em LEs na *internet*, tanto por meio das páginas *web* institucionais voltadas ao público internacional, lançadas durante o período desta pesquisa, quanto das páginas dos PPGs, buscando dar maior visibilidade à IES em nível global. A opção pelo uso de mais de uma LE para essa estratégia (espanhol, francês e inglês nas páginas institucionais de comunicação internacional; espanhol e inglês nas páginas dos PPGs) amplia as possibilidades de alcance dessas informações a públicos variados, podendo atrair estudantes e pesquisadores de diversos países.

Por outro lado, no que diz respeito às *línguas usadas na administração*, os resultados apontam que, em mais de 80% dos contextos investigados, o atendimento ao público se dá somente em língua portuguesa, não havendo um empreendimento perceptível em LE mesmo quando da necessidade de atendimento a visitantes internacionais. Esse resultado pode ser reflexo do próprio estágio de internacionalização da IES, ou seja, da avaliação coletiva de que não há uma demanda significativa para o uso de LE nos diferentes contextos institucionais. Um investimento nesse âmbito, contudo, poderia contribuir para aliviar a sobrecarga de atribuições do setor da IES responsável pelas articulações internacionais (a ARI), conforme mencionado no **Excerto 1**, além de fortalecer o processo na IES como um

todo, promovendo maior transversalidade nas ações de internacionalização institucional, como defendido por Hudzik (2011).

O desenvolvimento de competências linguísticas da comunidade acadêmica em LE tem sido o principal foco de investimento no âmbito das políticas linguísticas para a internacionalização da educação superior brasileira nos últimos anos, suscitando ações governamentais e institucionais diversas voltadas à oferta de cursos de idiomas às comunidades universitárias. Por ser o ponto de maior expressividade também na PLI-UEL, a dimensão *línguas ensinadas* será abordada à parte, na **Seção 6**. Cumpre registrar, no entanto, que, na medida em que a oferta de cursos de línguas por meio de projetos de extensão possa ser entendida como ponto forte no processo de internacionalização institucional, se considerarmos a PLI-UEL como um todo, seria oportuno dedicar maior atenção às práticas linguísticas encontradas em outras dimensões de uso das línguas. À luz desse cenário, convém ressaltar a relevância de que uma atuação institucional mais abrangente e transversal (Hudzik, 2011) seja considerada.

6 A DIMENSÃO LÍNGUAS ENSINADAS NO CENÁRIO LINGUÍSTICO DA UEL

Complementando o mapeamento do estágio atual da PLI-UEL, nesta seção, abordo a dimensão *línguas ensinadas*, a qual, por compreender um número expressivo de ações institucionais realizadas por meio de programas e projetos de extensão universitária, merece uma apresentação mais detalhada.

Essa dimensão de uso de línguas contempla tanto os cursos de Letras presentes na IES quanto a oferta de cursos de idiomas à comunidade acadêmica em geral, além da comunidade externa. Por adotarmos o contexto da internacionalização institucional como foco deste estudo, centramo-nos, em especial, no ensino de LEs. Nessa dimensão, são considerados os cursos de línguas tanto para fins gerais quanto para fins específicos ofertados pela IES.

Conforme mencionado na **Introdução**, a UEL conta com uma série de iniciativas de políticas linguísticas com foco no desenvolvimento de competências em LEs. Com base em informações levantadas a partir do *website* institucional, das páginas *web* e canais de comunicação das iniciativas de políticas linguísticas em atuação na UEL, bem como em dados gerados por meio do **Questionário 5**, enviado aos coordenadores desses projetos, foi possível elencar uma expressiva oferta de cursos de línguas na UEL, conforme apresentado no **Quadro 17**.

Quadro 17 – Línguas ensinadas

Línguas ensinadas		
Contexto institucional	Línguas ensinadas	Público-alvo
Graduação em Letras Espanhol	Espanhol	Alunos de Graduação em Letras Espanhol
Graduação em Letras Francês	Francês	Alunos de Graduação em Letras Francês
Graduação em Letras Inglês	Inglês	Alunos de Graduação em Letras Inglês
Graduação em Letras Português	Português	Alunos de Graduação em Letras Português
Laboratório de Línguas	Alemão Espanhol Francês Inglês Italiano	Comunidade interna e externa

	Japonês (NECJ) Libras Mandarim	
Paraná Fala Idiomas	Espanhol Francês Inglês	Discentes, docentes e agentes universitários
	Português	Estrangeiros
Rede Andifes IsF	Espanhol Italiano	Comunidade interna e externa
	Português	Estrangeiros
Núcleo de Estudos e Cultura Japonesa	Japonês (Lablínguas)	Comunidade interna e externa
Programa de Estudantes-Convênio de Português como Línguas Estrangeira	Português	Estrangeiros participantes do PEC
Laboratório de Letramentos Acadêmico-Científicos	Português	Alunos de graduação, pós-graduação e professores de ensino superior

Fonte: a própria autora

No âmbito da graduação, a UEL conta com cursos de Letras com ênfase em Espanhol, Francês, Inglês e Português⁸⁷, contribuindo para a formação de professores de línguas da região. Diante disso, viabiliza-se, também, a oferta de cursos de idiomas por meio de projetos de extensão universitária, como os elencados no **Quadro 17**, os quais serão apresentados mais adiante.

Complementarmente, por meio do **Questionário 4**, direcionado aos docentes dos cursos de Letras da UEL, buscamos mapear a provável atuação desses profissionais na oferta de disciplinas de línguas em outros cursos de graduação da IES. Embora o questionário tenha sido enviado tanto aos docentes de Letras Espanhol, Francês e Inglês quanto àqueles de Letras Português, conforme explicado na **Seção 4**, 41,2% (n=7) dos participantes afirma que o ensino *de* ou *em* LEs faz parte de suas atividades habituais e 35,3% (n=6) informa já ter ministrado disciplinas *de* LE em outros cursos de graduação da UEL. Segundo informações disponibilizadas por esses docentes, essa atuação se refere à oferta de disciplinas de Língua Inglesa nos cursos de Biblioteconomia e de Secretariado Executivo, bem como de Língua

⁸⁷ Disponível em: <https://sites.uel.br/prograd/cursos-de-graduacao-da-uel/> Acesso em: 21 mai. 2025.

Espanhola nos cursos de Administração, Jornalismo, Arquivologia e Biblioteconomia, além de Secretariado Executivo. Todas as disciplinas informadas seriam obrigatórias, sendo a maior parte delas ofertada a partir de 2008. Apenas uma disciplina dentre as citadas – Inglês para Biblioteconomia – teria tido a participação de docente de Letras nos anos 1990.

No âmbito da PLI-UEL, a dimensão *línguas ensinadas* encontra sua maior expressão na oferta de cursos de línguas por meio de projetos de extensão universitária, contemplando tanto a comunidade interna quanto a externa. Contribuem, ainda, para o desenvolvimento de competências linguísticas em línguas adicionais, ações voltadas aos letramentos acadêmico-científicos e à assessoria à escrita acadêmica. Com o objetivo de compreendermos os propósitos de cada um desses projetos e sua atuação na IES, apresento cada iniciativa de modo individualizado.

6.1 PROJETOS DE EXTENSÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS

6.1.1 Laboratório de Línguas (Lablínguas)

O Laboratório de Línguas da UEL (Lablínguas)⁸⁸ teve início em 1974 por meio de um projeto de autoria do Professor Jean Marie Breton, visando a atender os alunos de Letras no sentido de complementar o ensino regular de línguas estrangeiras da graduação e da pós-graduação, contemplando, inicialmente, os idiomas inglês e francês⁸⁹. À época, o projeto consistia na aprendizagem de línguas por meio de equipamento eletrônico audiovisual, instalado no Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) e solicitado pelo então Departamento de Letras da IES, cujas possibilidades de uso educacional são exploradas por Breton (1978). Embora não sejam apresentados relatos das práticas então efetivamente realizadas no espaço, os possíveis usos do equipamento, elencados pelo autor, aludem ao método audiolingual de aprendizagem de línguas, que se popularizou nas décadas de 1960 e 1970 (Ortenzi; Gimenez, 1999).

Atualmente⁹⁰, o Lablínguas é vinculado ao Departamento de Letras

⁸⁸ <https://lablinguasuel.com.br/>

⁸⁹ Disponível em: <https://lablinguasuel.com.br/quem-somos/> Acesso em: 11 abr. 2025.

⁹⁰ As informações atuais da iniciativa apresentadas nesta seção foram retiradas de sua página *web*.

Estrangeiras Modernas (DELEM) da UEL e está localizado no 2º piso do Instituto de Referência em Ciências Humanas (IRCH), no CLCH. Por meio dessa iniciativa, são ofertados cursos de idiomas em modelo extensionista às comunidades interna e externa, atendendo, anualmente, cerca de 2.500 alunos por meio de aulas presenciais e remotas. Trata-se de cursos pagos, porém, com valores acessíveis se comparados àqueles da iniciativa privada.

O Lablínguas conta com uma equipe de instrutores formada por profissionais qualificados em suas áreas de atuação, além de servir como campo de estágio para graduandos dos cursos de Letras Espanhol e Letras Inglês da UEL. A seleção dos estagiários e a supervisão das aulas por eles ministradas são de responsabilidade de docentes do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas.

Ao longo de seus 50 anos, o Lablínguas já ofertou cursos de alemão, árabe, espanhol, francês, grego clássico e koiné, inglês, italiano, japonês, latim, libras, mandarim, português para estrangeiros, além de inglês e espanhol para crianças. O **Quadro 18** apresenta os cursos ofertados pela iniciativa no início de 2026.

Quadro 18 – Cursos ofertados pelo Lablínguas no primeiro semestre de 2026

Curso – Nível	Carga-horária do curso	Número de turmas	Vagas por turma	Total de vagas
Alemão – Nível 1	60 h/a	3	20	60
Alemão – Nível 2	60 h/a	3	20	60
Alemão – Nível 3	60 h/a	2	20	40
Alemão – Nível 5	60 h/a	1	20	20
Alemão – Nível 6	60 h/a	1	20	20
Conversação em Alemão	60 h/a	1	20	20
Gramática Ativa em Alemão – Nível 3	60 h/a	1	20	20
Leitura Instrumental em Alemão	60 h/a	1	20	20
Leitura 1 em Alemão	60 h/a	1	20	20
Espanhol – Nível 1	60 h/a	3	20	60
Espanhol – Nível 2	60 h/a	3	20	60
Espanhol – Nível 3	60 h/a	2	20	40
Espanhol – Nível 4	60 h/a	2	20	40
Espanhol – Nível 5	60 h/a	1	20	20
Espanhol – Nível 6	60 h/a	1	20	20
Espanhol – Nível 8	60 h/a	1	20	20
Conversação em Espanhol	60 h/a	1	20	20
Espanhol para Secretariado Executivo	60 h/a	1	20	20
Francês – Nível 1	60 h/a	3	20	60
Francês – Nível 2	60 h/a	4	20	80
Francês – Nível 3	60 h/a	4	20	80
Francês – Nível 4	60 h/a	2	20	40
Francês – Nível 5	60 h/a	2	20	40

Francês – Nível 6	60 h/a	1	20	20
Francês – Nível 7	60 h/a	1	20	20
Francês – Nível 8	60 h/a	2	20	40
Francês – Nível 10	60 h/a	1	20	20
Preparatório DELF B2 - Francês	60 h/a	1	20	20
Conversação em Francês	Não informado	1	20	20
Curso de Gramática em Francês	60 h/a	1	20	20
Inglês – Nível 1	60 h/a	6	20	120
Inglês – Nível 2	60 h/a	6	20	120
Inglês – Nível 3	60 h/a	6	20	120
Inglês – Nível 4	60 h/a	4	20	80
Inglês – Nível 5	60 h/a	6	20	120
Inglês – Nível 6	60 h/a	2	20	40
Inglês – Nível 7	60 h/a	3	20	60
Inglês – Nível 8	60 h/a	3	20	60
Inglês – Nível 9	60 h/a	2	20	40
Inglês – Nível 10	60 h/a	3	20	60
Inglês Kids (7 a 12 anos) – Nível 1	60 h/a	2	20	40
Inglês Kids (7 a 12 anos) – Nível 2	60 h/a	2	20	40
Inglês Kids (7 a 12 anos) – Nível 3	60 h/a	3	20	60
Inglês Kids (7 a 12 anos) – Nível 4	60 h/a	2	20	40
Inglês Kids (7 a 12 anos) – Nível 5	60 h/a	1	20	20
Inglês Kids (7 a 12 anos) – Nível 6	60 h/a	2	20	40
Inglês Teens (12 a 15 anos) – Nível 1	60 h/a	3	20	60
Inglês Teens (12 a 15 anos) – Nível 2	60 h/a	2	20	40
Inglês Teens (12 a 15 anos) – Nível 3	60 h/a	2	20	40
Inglês Teens (12 a 15 anos) – Nível 5	60 h/a	1	20	20
Italiano – Nível 1	60 h/a	1	20	20
Italiano – Nível 2	60 h/a	1	20	20
Italiano – Nível 3	60 h/a	2	20	40
Italiano – Nível 4	60 h/a	2	20	40
Italiano – Nível 5	60 h/a	2	20	40
Italiano – Nível 6	60 h/a	2	20	40
Italiano – Nível 7	60 h/a	1	20	20
Conversação em Italiano	30 h/a	1	20	20
Japonês Básico 1	60 h/a	1	20	20
Japonês Básico 2	60 h/a	2	20	40
Japonês Básico 3	60 h/a	1	20	20
Libras – Nível 1	60 h/a	1	20	20
Libras – Nível 2	60 h/a	1	20	20
Libras – Nível 3	60 h/a	1	20	20
Mandarim – Nível 1	60 h/a	1	20	20
Mandarim – Nível 2	60 h/a	1	20	20
Mandarim – Nível 3	60 h/a	1	20	20
Mandarim – Nível 4	60 h/a	1	20	20
Mandarim – Nível 6	60 h/a	1	20	20
NÚMERO TOTAL DE CURSOS OFERTADOS: 69				
NÚMERO TOTAL DE TURMAS OFERTADAS: 137				
NÚMERO TOTAL DE VAGAS OFERTADAS: 2.700				

Fonte: a própria autora (com base em dados retirados da página *web* do LabLínguas⁹¹)

⁹¹ Disponível em: https://lablinguasuel.com.br/wp-content/uploads/2025/11/HORARIO-2026_1-DIVULGACAO.pdf Acesso em: 11 nov. 2025.

Com seus 50 anos de história, o Lablínguas apresenta-se como a iniciativa mais consolidada da UEL no que diz respeito ao ensino de idiomas às comunidades interna e externa. Embora suas raízes não estivessem relacionadas ao movimento em prol da internacionalização institucional, o Lablínguas é reconhecido, nos dias atuais, como um dos pontos fortes da IES com vistas a esse processo, por exemplo, no Plano Estratégico de Internacionalização da Pesquisa e Pós-Graduação (PEI-PPG) 2023-2027 (UEL, 2023). A ampla variedade de cursos de idiomas ofertados, aliada ao seu custo acessível e à significativa oferta de vagas fazem dessa iniciativa um espaço de potencial contribuição para o fortalecimento desse processo na UEL.

6.1.2 Núcleo de Estudos e Cultura Japonesa (NECJ)⁹²

O Núcleo de Estudos e Cultura Japonesa (NECJ) foi criado em 06 de outubro de 1995 (Ato Executivo 1544/95) e é, atualmente, vinculado à ARI e ao Gabinete da Reitoria da UEL. Suas raízes, no entanto, remontam a uma série de atividades que já vinham sendo desenvolvidas ao longo da trajetória histórica da UEL, as quais foram sistematizadas e centralizadas com a criação dessa unidade.

O NECJ está localizado em um prédio próprio, construído com verba do governo japonês, localizado no calçadão do campus universitário, próximo à Biblioteca Central. Tendo como missão “desenvolver a integração multicultural regional, nacional e internacional através da oferta de acesso à cultura japonesa, um dos segmentos étnicos do Brasil”, o NECJ busca realizar estudos e pesquisas sobre a língua e cultura japonesa além de prestar serviços à comunidade no intuito de fortalecer os laços de amizade entre o Brasil e o Japão.

No âmbito do ensino, o NECJ atua em Ensino da Língua, Literatura e Cultura Japonesa. Segundo informações disponibilizadas pelo diretor do NECJ em outubro de 2024 (em resposta ao **Questionário 5**), os cursos de língua japonesa ofertados pela iniciativa compreendem os níveis A1, A2 e B1 (Quadro Europeu Comum de Referência - QECR) e são abertos à comunidade interna e externa, sem prioridade de atendimento a um grupo específico. Os professores dos cursos são profissionais

⁹² As informações inseridas nesta seção foram retiradas da página *web* do NECJ. Disponível em: <https://sites.uel.br/ari/necj/> Acesso em: 22 abr. 2025.

graduados. Em 2025, as aulas de japonês do NECJ passaram a integrar o rol de cursos ofertados pelo LabLínguas, por meio de uma parceria entre as duas iniciativas.

Adicionalmente, o NECJ presta apoio ao intercâmbio cultural-educacional com universidades do Japão, realizado por meio de convênio, e atua na recepção e realização de atividades culturais brasileiras nas ocasiões em que delegações de universidades japonesas visitam a UEL.

Segundo texto de apresentação encontrado em sua página oficial no *website* da IES,

[a]través das Ações que desenvolve, o NECJ tem o intuito de levar à compreensão da integração dos japoneses e seus descendentes no Brasil e a importância de sua participação ativa nos destinos da nação; ampliar e aprofundar a experiência acadêmica com instituições congêneres nacionais e internacionais; promover a cooperação tecnológica, científica, econômica e sociocultural no processo de desenvolvimento levando a modernização e internacionalização do país.⁹³

Trata-se, assim, de uma importante iniciativa da UEL no âmbito das atividades internacionais associadas à relação Brasil-Japão, bem como no que diz respeito à cultura e língua japonesa.

6.1.3 Idiomas sem Fronteiras (IsF)

O Idiomas sem Fronteiras (IsF)⁹⁴ teve sua gênese associada ao programa de mobilidade acadêmica do governo federal Ciência sem Fronteiras (CsF), diante da avaliação de que grande parte do alunado brasileiro carecia de proficiência em língua adicional para participação no CsF (Abreu-e-Lima *et al.*, 2016; Sarmiento *et al.*, 2016b). Criado em 2012, também pelo governo federal (Brasil, 2012), o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF-Inglês) buscava propiciar formação e capacitação de alunos universitários brasileiros para os exames de proficiência em língua inglesa exigidos

⁹³ Disponível em: <https://sites.uel.br/ari/necj/> Acesso em: 22 abr. 2025.

⁹⁴ A iniciativa conhecida como “Idiomas sem Fronteiras” (IsF) abrange uma política linguística criada pelo governo federal em 2012 e que, ao longo de sua trajetória, assumiu diferentes formatos e objetivos, além de ter buscado apoio em outras instâncias para sua continuidade. Entendendo ser uma política que se ressignificou ao longo dos anos, utilizo, neste estudo, “Idiomas sem Fronteiras” (ou “IsF”) como um termo guarda-chuva ao referir-me a essa iniciativa de modo global, sempre que não houver necessidade de especificar suas diferentes fases e formatos.

para ingresso em universidades anglófonas, além de ampliar o acesso a esses exames em todo o país (Abreu-e-Lima *et al.*, 2016).

Em 2014, como resultado de influências externas e de acordos bilaterais com outros países, a iniciativa foi ampliada e renomeada para Programa Idiomas sem Fronteiras (Programa IsF), incorporando outras seis línguas além do inglês: alemão, espanhol, francês, italiano, japonês e português para estrangeiros (Abreu-e-Lima; Moraes Filho, 2021; Brasil, 2014). Ao mesmo tempo, o IsF ampliou também seu público-alvo, passando a contemplar, além dos discentes, os docentes e corpo técnico-administrativo das IES, professores de idiomas da rede pública de Educação Básica, bem como estrangeiros das comunidades interna e externa das IES participantes (Brasil, 2014).

A UEL integrou as ações do IsF em 2015, quando se credenciou como Centro Aplicador de Exames de Proficiência no âmbito do programa. Segundo Paiva (2022), por meio do IsF, a IES realizou a aplicação de 1.945 testes TOEFL ITP (*Test of English as a Foreign Language – Institutional Testing Program*) à sua comunidade gratuitamente. Em julho de 2017, a IES credenciou-se como Núcleo de Línguas IsF (NuLi-IsF)⁹⁵, passando a atuar também na oferta de cursos de idiomas no âmbito do programa.

No processo de credenciamento, a UEL pleiteou seu espaço como NuLi-IsF Tipo 3⁹⁶, comprometendo-se em ofertar cursos de inglês, espanhol, italiano e português para estrangeiros, para o qual foi aprovada. O Núcleo de Línguas da UEL (NuLi-UEL) foi, então, constituído por cinco coordenadores e 13 professores de línguas. Os dois coordenadores e seis professores vinculados à língua inglesa recebiam bolsas Capes, conforme acordo firmado pelo programa, em nível nacional, ao passo que os coordenadores e professores das outras línguas atuavam como bolsistas institucionais da UEL⁹⁷ (Paiva, 2022).

⁹⁵ Inicialmente, o Programa IsF contemplava apenas universidades federais no que tange à oferta de cursos de idiomas. O credenciamento de IES estaduais e municipais como NuLi-IsF foi permitido a partir do ano de 2017, por meio do Edital 59/2017 (Brasil, 2017b).

⁹⁶ Quando da abertura de edital para credenciamento de IES estaduais e municipais ao Programa IsF, as universidades deveriam escolher uma das seguintes possibilidades: NuLi-IsF Tipo 1 (comprometendo-se com ações apenas em língua inglesa); NuLi-IsF Tipo 2 (com oferta de cursos e aplicação de exames em inglês e português para estrangeiros); ou NuLi-IsF Tipo 3 (comprometendo-se com ações em inglês, português para estrangeiros e pelo menos mais uma língua adicional) (Brasil, 2017b).

⁹⁷ As bolsas Capes, no âmbito do Programa IsF, eram destinadas apenas aos professores e coordenadores de língua inglesa, tendo sido implementadas quando do início das atividades do IsF-Ínglês. Embora os professores IsF se encontrassem em formação inicial, ao se exigir nível de

No NuLi-UEL, optou-se pela oferta de cursos em módulos de 16 ou 32 horas no intuito de garantir que a comunidade acadêmica tivesse como opção maior diversidade de cursos, níveis e horários para participar do programa de modo contínuo. De 2017 ao primeiro semestre de 2019, foram realizadas 12 ofertas de cursos de idiomas, com média de 140 inscritos em cada oferta do NuLi-UEL, sendo a terceira e última oferta de 2019 a que recebeu maior número de inscrições: 232. O número total de concluintes dos cursos de idiomas, ao longo dos 20 meses de Programa IsF na UEL, foi de 431 (Paiva, 2022).

O Programa IsF foi gerido pelo Ministério da Educação (MEC) de 2012, quando da instituição do IsF-Inglês, a meados de 2019, quando, na esteira de cortes e contingenciamentos de verbas que atingiram duramente a Educação Superior brasileira⁹⁸, o IsF foi acometido pela suspensão de novas bolsas CAPES⁹⁹, então concedidas aos coordenadores e professores de inglês¹⁰⁰, bem como pela expressa manifestação do MEC em não ter mais interesse em dar continuidade ao programa¹⁰¹.

Diante disso, as atividades do Programa IsF na UEL foram suspensas, conforme informado em postagem no perfil da iniciativa no Instagram, publicada em 09 de maio de 2019.

proficiência C1 (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) para candidatura como professor do Programa, considerou-se que as bolsas deveriam ser equiparadas aos valores ofertados em nível de mestrado a fim de que pudessem ser competitivas com os valores do mercado. Sob essa mesma ótica, as bolsas dos coordenadores foram equiparadas aos valores das bolsas de doutorado (Abreu-e-Lima; Moraes Filho, 2021).

⁹⁸ Em abril de 2019, o MEC anunciou um contingenciamento de 30% das verbas de todas as universidades federais brasileiras, equivalente a R\$ 2,5 bilhões. O anúncio foi realizado logo após o então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, declarar, em entrevista ao jornal O Estado de S. Paulo, que estaria realizando cortes no orçamento de três universidades federais por suposta “balbúrdia” e “baixo desempenho acadêmico”. Horas mais tarde, ao anunciar o contingenciamento de verbas de todas as IES brasileiras, o MEC argumentou tratar-se de uma medida de caráter “operacional, técnico e isonômico para todas as universidades e institutos”, a qual teria decorrido de restrição orçamentária imposta a toda a Administração Pública Federal por meio do Decreto nº. 9.741, de 28 de março de 2019, que teria afetado a pasta em cerca de R\$ 5,8 bilhões. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/ministro-da-educacao-vai-cortar-30-das-verbas-de-todas-as-universidades-federais-23634159> Acesso em: 05 jun. 2025.

⁹⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/08/concessao-de-bolsas-de-mestrado-e-doutorado-pela-capes-sao-suspensas.ghtml> Acesso em: 05 jun. 2025.

¹⁰⁰ Apesar da ampliação da política linguística, em 2014, de IsF-Inglês para Programa IsF, com a inclusão de outros seis idiomas, não houve um investimento direto do governo federal para que essa oferta multilíngue ocorresse. A concessão de bolsas CAPES a coordenadores e professores IsF foi mantida apenas para os envolvidos na oferta de cursos de língua inglesa, de modo que os professores e coordenadores envolvidos em outros idiomas dependiam de uma contrapartida financeira da própria IES, a qual deveria indicar, ao se credenciar ao Programa IsF, em quais idiomas iria investir (Abreu-e-Lima; Moraes Filho, 2021).

¹⁰¹ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2019/07/19/idiomas-sem-fronteiras-sera-encerrado-pelo-mec.htm> Acesso em: 05 jun. 2025.

Figura 1 – Informe sobre a suspensão das atividades do IsF-UEL



Fonte: antigo perfil do IsF-UEL¹⁰²

A partir de então, o IsF, em âmbito nacional, passou a atuar sob a égide da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), por meio da criação da Rede Andifes de Idiomas sem Fronteiras (Rede Andifes IsF ou Rede IsF) (Andifes, 2019), alternativa buscada diante da descontinuação do programa no âmbito do MEC. Nesse formato, abriu-se a possibilidade de participar da Rede IsF por meio do credenciamento de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) ou de especialistas em línguas estrangeiras.

A UEL, por ser uma universidade estadual, não tem vínculo com a Andifes e, portanto, não lhe era possível, até recentemente, credenciar-se à Rede IsF enquanto instituição. A partir de 2019, a IES passou a participar da iniciativa por meio do credenciamento de professores especialistas em línguas, contando com uma docente orientadora da área de inglês, uma de espanhol, uma de italiano e três de português para estrangeiros (uma das quais atua, ainda, como coordenadora nacional adjunta

¹⁰² IDIOMAS SEM FRONTEIRAS – UEL. O Programa Idiomas sem Fronteiras da UEL está suspenso por contingenciamento de recursos públicos. Londrina, 9 mai. 2019. Instagram: @isfuel. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BxQdonIFk4Z/?igsh=MXRtbnl5c2V0eWo0YQ==> Acesso em: 09 jun. 2025.

da área)¹⁰³. No âmbito institucional, a iniciativa foi cadastrada como programa de extensão universitária, junto à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), em fevereiro de 2023, sob o título “Rede Idiomas sem Fronteiras (IsF): plurilinguismo, internacionalização e integração social” (número de ordem: 02629).

Nessa configuração, em vista do credenciamento de especialistas em línguas à Rede IsF, membros da comunidade acadêmica da UEL (discentes, docentes e agentes universitários) já podiam participar de cursos de idiomas nas sete línguas¹⁰⁴ contempladas pelo IsF por meio das chamadas Ofertas Coletivas, ações unificadas em âmbito nacional que ocorrem semestralmente. Os cursos ofertados são gratuitos, ministrados de forma remota e têm carga-horária entre 16 e 48 horas¹⁰⁵, sendo divulgados no *website* da Rede Andifes IsF. Para que a comunidade acadêmica da UEL pudesse participar dos cursos ofertados em uma Oferta Coletiva, a IES deveria contar com especialistas credenciados à Rede IsF participantes da referida oferta.

Além das Ofertas Coletivas, ofertas locais de cursos de idiomas são realizadas segundo propostas pelas docentes orientadoras (especialistas credenciadas) e ministradas por professores IsF também credenciados à Rede Andifes IsF. Entretanto, poucas informações foram encontradas ou disponibilizadas para esta pesquisa sobre os cursos de idiomas ofertados localmente no âmbito da Rede IsF. O atual perfil do programa de extensão no Instagram (@redeisf.uel) divulga, prioritariamente, informações sobre as Ofertas Coletivas da iniciativa, além de convites e registros de uma ação de Internacionalização em Casa (IeC) realizada mensalmente na UEL: o Café Intercultural¹⁰⁶. Apenas um curso de línguas de oferta local foi identificado em postagem no perfil – o Curso de Espanhol para Iniciantes para Trabalhadores(as) do

¹⁰³ Disponível em: https://docs.google.com/document/u/2/d/e/2PACX-1vTbSQIsBPw0SzH--aa2H17obe64onf76v2744-hqc_oTxD6QNGsVW9yKsaVfYnIKSJ4ByDKD63NPrFH/pub Acesso em: 02 out. 2025.

¹⁰⁴ No caso dos cursos de português para estrangeiros, não é exigido vínculo com uma IES para se inscrever. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/institucional/redeisf/106765-2/> Acesso em: 29 abr. 2025.

¹⁰⁵ ENTENDA a oferta coletiva. [S.l.: s.n.], 2025. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OpkczTzvq4> Acesso em: 09 jun. 2025.

¹⁰⁶ O Café Intercultural é um evento realizado mensalmente na UEL que busca reunir estudantes internacionais da IES para compartilhar com os discentes brasileiros curiosidades sobre seus países de origem, suas culturas e suas línguas primeiras. Trata-se de uma ação de Internacionalização em Casa (IeC) que oportuniza a troca de conhecimentos internacionais e interculturais, além de ser um espaço aberto para a prática do plurilinguismo. Idealizado pela Profa. Dra. Viviane Bagio Furtoso, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM), engajada no ensino de português para estrangeiros, o evento é, atualmente, conduzido pelas docentes vinculadas ao programa de extensão “Rede Idiomas sem Fronteiras (IsF): plurilinguismo, internacionalização e integração social”.

SUAS¹⁰⁷, fruto de uma parceria entre a UEL e a Secretaria Municipal de Assistência Social de Londrina, publicado em novembro de 2024.

No âmbito do português para estrangeiros, por meio de uma parceria com a Cáritas Arquidiocesana de Londrina, a UEL oferta, eventualmente, cursos de português como língua de acolhimento a migrantes e refugiados atendidos por esse organismo ligado à Igreja Católica. Os professores desses cursos são vinculados ao Programa de Extensão “Rede Idiomas sem Fronteiras (IsF): plurilinguismo, internacionalização e integração social” e atuam, em geral, como voluntários¹⁰⁸. Além desses, uma docente orientadora credenciada à Rede IsF informou, por meio de resposta ao **Questionário 5** desta pesquisa, que vinha atuando na oferta de cursos de português a intercambistas do Rotary¹⁰⁹, em níveis A2 e B1 (QECR). Segundo ela, essa oferta contava com apenas um professor atuante, em nível de pós-graduação na área de línguas estrangeiras / linguagem, o qual recebia bolsa fornecida por essa organização (dados de abril de 2025).

Observa-se, desse modo, que, diferentemente das Ofertas Coletivas, amplamente divulgadas pela Rede IsF em nível nacional, as ações locais propostas pelas especialistas em línguas envolvidas nessa iniciativa carecem de visibilidade no âmbito institucional. A dificuldade de acesso a informações sobre os cursos ofertados por meio da Rede IsF na UEL pode estar relacionada às consequências advindas do desligamento dessa política linguística do governo federal. Com a falta de incentivos governamentais bem como de um compromisso institucional com a continuidade das ações dessa iniciativa, a manutenção desses cursos ficou comprometida por alguns anos, visto que passou a depender do engajamento individual das especialistas em línguas credenciadas e de professores que atuassem, prioritariamente, de modo voluntário, enfraquecendo a sustentabilidade da iniciativa a longo prazo.

No formato adotado por essa política linguística a partir de 2019, enquanto Rede Andifes IsF, todas as IES devem trabalhar com recursos de sua própria matriz orçamentária. Apesar de não mais haver financiamento da Capes para professores e

¹⁰⁷ SUAS: Sistema Único de Assistência Social

¹⁰⁸ Informações provenientes de minhas experiências pessoais como colaboradora nesse projeto entre os anos de 2022 e 2024.

¹⁰⁹ O *Rotary International* é uma associação de clubes de serviços que reúne mais de um milhão de voluntários do mundo todo cuja missão é “servir ao próximo, difundir a integridade e promover a boa vontade, paz e compreensão mundial por meio da consolidação de boas relações entre líderes profissionais, empresariais e comunitários”. Disponível em: <https://www.rotary.org/pt/about-rotary>
Acesso em: 10 jun. 2025.

coordenadores de língua inglesa e de a iniciativa não mais ser gerida pelo MEC, as IFES seguiram recebendo recursos em sua matriz orçamentária destinados ao IsF¹¹⁰, tendo autonomia para decidir como utilizá-los no âmbito dessa política.

No caso das IES estaduais, no entanto, esse fomento externo é inexistente, o que se traduz em uma sobrecarga operacional para os especialistas credenciados para que as ações no âmbito do IsF possam ser mantidas. Pelo que se pode inferir dos escassos dados encontrados ou disponibilizados para esta pesquisa, as ofertas locais no âmbito da Rede IsF na UEL têm se restringido a cursos pontuais ofertados a públicos específicos, em geral, da comunidade externa, geralmente vinculados a outros projetos das docentes orientadoras credenciadas, ficando a comunidade interna assistida, prioritariamente, pelas Ofertas Coletivas.

Todavia, um movimento recente abriu novas possibilidades para as IES estaduais. Em julho de 2025, foi firmado um Termo de Cooperação Técnica entre a Andifes e a Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem)¹¹¹, viabilizando o credenciamento dessas junto à Rede IsF enquanto instituição. Para tanto, é necessário que a IES interessada indique um coordenador administrativo, que atuará como ponto focal da Rede junto à universidade. Além disso, caso a IES não conte com uma PLI oficializada, deve apresentar à Rede uma **“minuta provisória assinada pelo reitor se comprometendo a substituí-la pela política linguística aprovada em instâncias colegiadas”** (grifos no original). As bolsas aluno-professor devem ser pagas pela própria IES, segundo parâmetro estabelecido pelo IsF. Quanto à valorização de especialistas envolvidos na iniciativa, sugere-se o pagamento de “bolsas institucionais, progressão na carreira, ou participação em encontros da Rede”. Coordenadores não recebem bolsa, mas considera-se a possibilidade de reconhecimento de sua dedicação dentro da estrutura institucional ou por meio de uma função gratificada¹¹².

Em resposta a um convite realizado pela Abruem, a UEL credenciou-se à Rede IsF por meio da assinatura de termo de adesão em outubro de 2025, conforme

¹¹⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas-projetos-acoes-obras-e-atividades/programa-idiomas-sem-fronteiras-isf> Acesso em: 10 jun. 2025.

¹¹¹ Disponível em: https://www.abruem.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=745:universidades-filiadas-a-abruem-passam-a-integrar-rede-idiomas-sem-fronteiras&catid=80:noticias&Itemid=562 Acesso em 04 ago. 2025.

¹¹² Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2025/09/FAQ_REDEISF_ABRUEM.pdf Acesso em: 02 out. 2025.

divulgado pelo Boletim Arinews no mês subsequente¹¹³. De acordo com o documento¹¹⁴, a IES compromete-se, entre outras ações, a encaminhar sua PLI à Andifes e à Rede IsF tão logo seja aprovada, garantir a manutenção de discussões institucionais para aprimoramento da implementação das ações previstas, bem como encaminhar proposta de institucionalização das ações da iniciativa para que os especialistas da IES atuantes na Rede IsF tenham seu trabalho reconhecido. Por meio desse documento, foram nomeadas duas docentes da IES para atuarem nas funções de coordenadora administrativa e coordenadora pedagógica geral.

Por ser um movimento recente, não foi possível encontrar, até o fechamento deste texto, divulgação de novas ações de políticas linguísticas no âmbito dessa iniciativa na UEL. Ressalte-se, no entanto, que, diante dos vários compromissos assumidos pela IES por meio do referido termo de adesão, o acompanhamento constante da implementação de ações no âmbito dessa iniciativa será fundamental.

6.1.4 Paraná Fala Idiomas (PFI)

O Programa Paraná Fala Idiomas (PFI) é uma política linguística do Estado do Paraná que busca apoiar o processo de internacionalização das Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES) paranaenses¹¹⁵, sendo parte integrante das ações estratégicas da SETI. O PFI visa qualificar linguisticamente as comunidades acadêmicas dessas IEES por meio da oferta de cursos de idiomas gratuitos, no intuito de aumentar as chances de participação em programas de mobilidade internacional, além de capacitar linguisticamente professores de diversas áreas de conhecimento para que possam ofertar disciplinas em outras línguas¹¹⁶.

Criado em 2014, então conhecido como Paraná Fala Inglês, o programa ofertou, em um primeiro momento, cursos semestrais preparatórios para o exame de proficiência TOEFL iBT (*Test of English as a Foreign Language - Internet Based Test*)

¹¹³ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Ae0Yw4rCW3OECreR4ORb58R47D2pq8w9/view>
Acesso em: 02 dez. 2025.

¹¹⁴ O Termo de Adesão da UEL à Rede IsF foi por mim solicitado ao Gabinete da Reitoria e fornecido pela ARI em razão dos propósitos desta pesquisa.

¹¹⁵ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

¹¹⁶ Disponível em: <https://www.seti.pr.gov.br/paranafalaidiomas> Acesso em: 29 abr. 2025.

na esteira do que vinha sendo realizado pelo IsF-Inglês¹¹⁷. Em junho de 2017, a iniciativa foi expandida, tornando-se permanente e passando a dedicar-se de modo mais expressivo à oferta de cursos de idiomas para fins específicos, além de abrir espaço para a inclusão de outras línguas no âmbito do programa.

Nos últimos anos, o PFI tem ofertado cursos de espanhol, francês e inglês às comunidades acadêmicas das sete IEES paranaenses, tendo um coordenador institucional e um coordenador pedagógico para cada subprograma nas diferentes IEES participantes, os quais são responsáveis pela organização, oferta de cursos e formação de professores em seu contexto.

Adicionalmente, no intuito de apoiar o Programa Paranaense de Acolhida aos Cientistas Ucrânicos¹¹⁸, da Fundação Araucária, o PFI incorporou, em 2022, cursos de Português como língua de acolhimento, visando a promover a inserção linguístico-cultural desses pesquisadores e de seus dependentes¹¹⁹. O projeto-piloto teve vigência de 2022 a 2024 e contou apenas com uma coordenação geral em nível estadual, a qual foi assumida, em agosto de 2023, por uma docente do DELEM da UEL. No PFI-Português, os cursos foram propostos de forma remota (encontros síncronos), de modo a contemplar cidadãos ucranianos encontrados em IES de diferentes cidades do Paraná. Posteriormente, a iniciativa incorporou um público mais amplo da comunidade internacional, tendo contribuído, por exemplo, com parte do curso PEC-PLE na UEL (Furtoso *et al.*, 2025), conforme será apresentado mais adiante.

A UEL participa do PFI desde a sua primeira etapa, iniciada em 2014, tendo contado, inclusive, com a participação ativa de uma docente da IES – a Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez¹²⁰ – desde a fase inicial de desenho do programa, entre os

¹¹⁷ Inicialmente, o IsF-Inglês contemplava apenas as universidades federais brasileiras, não sendo possível que alunos de universidades estaduais participassem das ações do Programa.

¹¹⁸ O Programa de Acolhida a Cientistas Ucrânicos foi criado em 2022 com a finalidade de proporcionar apoio humanitário emergencial a cientistas de universidades ucranianas para a realização de suas pesquisas em universidades do Paraná por um período de dois anos (Edital Fundação Araucária – Chamada Pública 09/2022). O programa foi criado diante do conflito Russo-Ucraniano, iniciado em fevereiro de 2022, permitindo o acolhimento de cientistas refugiados ucranianos e viabilizando a continuidade de suas atividades de pesquisa por meio de financiamento da Fundação Araucária. Tendo em vista a proibição de que homens entre 18 e 60 anos deixassem a Ucrânia em razão da imposição da lei marcial iniciada em 24 de fevereiro de 2022, o programa paranaense foi previsto, inicialmente, para o acolhimento de pesquisadoras ucranianas e seus dependentes, embora tenha acolhido também, desde o princípio, pesquisadores do sexo masculino que, de algum modo, tenham deixado o território ucraniano.

¹¹⁹ Disponível em: <https://www.fappr.pr.gov.br/Noticia/Parana-Fala-Idiomas-lanca-edital-para-atuacao-no-Programa-de-Acolhida-Cientistas-Ucranianas> Acesso em: 30 abr. 2025.

¹²⁰ A Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez é docente e pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-

anos de 2012 e 2013, como representante da UEL em reuniões junto à SETI. Em sua primeira etapa, a UEL ofertou cursos preparatórios de inglês para o exame TOEFL-iBT, conforme previsto para todas as IES participantes, tendo convocado 281 alunos para os cursos ofertados entre 2014 e 2015 (Marson; Gimenez; Furtoso, 2021).

Quando dos preparativos para a segunda etapa do PFI, foi realizada uma consulta à comunidade interna, entre junho e agosto de 2017, por meio de questionário *online*, buscando identificar as demandas institucionais que pudessem ser atendidas por meio de novos cursos a serem ofertados no âmbito do programa. Dentre os agentes universitários que responderam à consulta, os cursos indicados como de maior interesse foram: Curso de Inglês Geral em Nível Intermediário (33%), Curso de Inglês para áreas específicas de atuação (34,1%) e Curso de Conversação Geral (22,8%). Por outro lado, discentes e docentes de graduação indicaram maior demanda pelo Curso de Inglês Acadêmico (39,4%), Curso de Inglês Geral em Nível Intermediário (17,6%) e Curso de Inglês Geral em Nível Avançado (14,3%). Quando consideradas as respostas de discentes e docentes da pós-graduação, houve maior interesse por Curso de Inglês Acadêmico (48,7%), Curso Preparatório para Exames Internacionais (14,7%) e Curso de Inglês Geral em Nível Intermediário (13,7%) (Marson; Gimenez; Furtoso, 2021).

Diante dos resultados dessa consulta e da avaliação de que o LabLínguas já atendia à demanda institucional por cursos de inglês para fins gerais, a coordenação de inglês do PFI-UEL em sua segunda etapa (2017-2019) optou por priorizar a oferta de cursos de inglês para fins específicos (Coradin-Bail, 2020), decisão que, conforme observaremos mais adiante, foi mantida nas etapas subsequentes.

A UEL tem ofertado, semestralmente, cursos gratuitos de espanhol, francês e inglês para sua comunidade interna no âmbito do PFI, com aulas remotas ou presenciais, abertas a discentes, docentes e agentes universitários da IES. Os **Quadros 19, 20 e 21** apresentam os Catálogos de Cursos ofertados por cada projeto que compõe o PFI na UEL, contemplando diferentes níveis de proficiência nesses três idiomas. Os cursos selecionados para cada oferta semestral e o número de turmas abertas ficam a critério das respectivas coordenações locais.

Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da UEL, além de ter atuado como Assessora de Relações Internacionais da IES entre os anos de 2016 e 2018.

Quadro 19 – Catálogo de Cursos do Paraná Fala Espanhol (PFE) na UEL

Cursos ofertados pelo PFE na UEL
Espanhol Iniciante I (A1.1)
Espanhol Iniciante II (A1.2)
Espanhol Básico I (A2.1)
Espanhol Básico com enfoque na compreensão e produção oral I (A2.1)
Espanhol Básico II (A2.2)
Espanhol Básico com enfoque na compreensão e produção oral II (A2.2)
Conversação em Espanhol I: de interações cotidianas ao contexto acadêmico
Conversação em Espanhol II: de interações cotidianas ao contexto acadêmico
Práticas de compreensão leitora em espanhol no contexto acadêmico – nível básico (A2)

Fonte: a própria autora (com base em dados retirados da página *web* do PFE-UEL¹²¹)

Quadro 20 – Catálogo de Cursos do Paraná Fala Francês (PFF) na UEL

Cursos ofertados pelo PFF na UEL
Francês Iniciante (A1.1)
Francês Básico (A1.2)
Francês Pré-Intermediário I (A2.1)
Francês Pré-Intermediário II (A2.2)
Preparatório para o TCF (<i>Test de connaissance du Français</i>) CAPES (B1)
Compreensão de textos em francês da esfera acadêmica
Gêneros orais e escritos para mobilidade internacional
Gêneros acadêmicos em língua francesa
Produção oral para os objetivos de desenvolvimento sustentável
Produção oral para os objetivos de desenvolvimento sustentável II
Produção oral para os objetivos de desenvolvimento sustentável III
Francês iniciante com foco na prática oral para mobilidade acadêmica (A1)
Preparatório para exames (B1)
Preparatório para exames (B2)
Sensibilização à língua francesa e culturas francófonas

Fonte: a própria autora (com base em dados retirados da página *web* do PFF-UEL¹²²)

Os Catálogos de Cursos do PFE e do PFF na UEL, disponíveis na página *web* da iniciativa, não apresentam detalhes sobre a carga horária de cada curso e, no caso

¹²¹ Disponível em: <https://pfiuel.wordpress.com/catalogo-de-cursos-2/> Acesso em: 03 dez. 2025.

¹²² Disponível em: <https://pfiuel.wordpress.com/catalogo-de-cursos-frances/> Acesso em: 25 nov. 2025.

do PFF, não há informação sobre a modalidade de oferta (se presencial ou remota). Consultadas por meio de correspondência eletrônica, em novembro de 2025, as coordenações desses projetos não deram retorno sobre essas questões. Informações referentes às últimas ofertas realizadas, encontradas na página *web* dos projetos¹²³, sugerem que as aulas venham ocorrendo em formato predominantemente presencial, com carga horária de 60 horas para os cursos ofertados pelo PFE e entre 20 e 60 horas para os cursos do PFF.

Por outro lado, no caso do PFI-Inglês, há indicação, no próprio Catálogo de Cursos, das possíveis modalidades de oferta e cargas horárias previstas, conforme apresentado no **Quadro 21**.

Quadro 21 – Catálogo de Cursos do Paraná Fala Inglês (PFI) na UEL

Cursos ofertados	Modalidade	Duração
Estratégias de Leitura em Inglês	Presencial ou remoto síncrono	30 ou 60 horas
TOEFL Writing	Presencial ou remoto síncrono	30 horas
TOEFL Speaking	Presencial ou remoto síncrono	30 horas
TOEFL Reading & Listening	Presencial ou remoto síncrono	30 horas
Escrita Acadêmica I	Presencial	60 horas
Escrita Acadêmica II	Presencial	60 horas
Participação em eventos internacionais	Presencial	60 horas
Introdução ao Inglês Acadêmico	Presencial ou remoto síncrono	30 horas
EMI – English as a Medium of Instruction	Presencial	60 horas
Atendimento a estudantes internacionais	Presencial	30 horas
Apresentação oral: seminário	Remoto síncrono	20 horas
Pôster acadêmico e infográfico	Remoto síncrono	20 horas
Artigo acadêmico: revisão de literatura	Remoto síncrono	20 horas
Cover letter, currículo, LinkedIn e e-mail de apresentação	Remoto síncrono	20 horas
Collaborative online learning (COIL)	Remoto síncrono	20 horas

¹²³ Disponível em: <https://pfiuel.wordpress.com/inscricoes/> e <https://pfiuel.wordpress.com/cursos-2025-2-2/> Acesso em: 03 dez. 2025

Sustainability: academic language skills for a greener future	Remoto síncrono	20 horas
Competências interculturais e colaborativas	Remoto síncrono	20 horas

Fonte: a própria autora (com base em dados retirados da página *web* do PFI-UEL¹²⁴)

Além desses, alguns dos cursos ofertados pelo PFI-Ingês na UEL são voltados exclusivamente para PPGs que tenham estabelecido parceria com a coordenação local do projeto, sendo disponibilizados aos pós-graduandos como “disciplinas eletivas”. Essa iniciativa busca atender a demandas específicas locais com vistas à internacionalização institucional¹²⁵.

Em linha com o que vem sendo realizado pela Rede IsF, o PFI tem aberto também a possibilidade de inscrição em cursos ofertados por outras universidades participantes, conforme anunciado na página *web* do PFI-Ingês na UEL:

Figura 2 – Paraná Fala Idiomas em Rede

UEL: pfuel.wordpress.com
 UEM: pfuem.wixsite.com/pfuem
 UEPG: www2.uepg.br/parana-fala-idiomas
 Unioeste: unioeste.br/pfi
 Unicentro: www3.unicentro.br/paranafalaidiomas
 UENP: cri.uenp.edu.br/index.php/parana-fala-idiomas
 Unespar: eri.unespar.edu.br/paranafalaidiomas

Fonte: Página *web* do PFI-Ingês na UEL¹²⁶

De modo distinto do que ocorreu com o Programa IsF, em nível nacional, o PFI

¹²⁴ Disponível em: <https://pfuel.wordpress.com/parana-fala-ingles/cursospfi/> Acesso em: 25 nov. 2025.

¹²⁵ Idem à nota anterior.

¹²⁶ Disponível em: <https://pfuel.wordpress.com/parana-fala-ingles/inscricao/pfi/> Acesso em: 25 nov. 2025.

tem mantido suas ações, enquanto uma política linguística de estado, com garantia de bolsas a professores e coordenadores, desde a sua criação, em 2014, promovendo a capacitação linguística das comunidades acadêmicas das IEES paranaenses de modo contínuo. Cada subprograma da iniciativa passa por uma avaliação periódica para sua renovação, com novas propostas sendo apreciadas pela coordenação estadual do programa. A manutenção e ampliação de suas atividades ao longo da última década parecem garantir ao PFI maior visibilidade em nível institucional, sendo lembrado por muitos dos participantes deste estudo e reconhecido, por exemplo, dentre os pontos fortes da UEL no PEI-PPG 2023-2027.

6.1.5 Programa de Estudantes-Convênio de Português como Língua Estrangeira (PEC-PLE)

Conforme mencionado nas **Seções 1 e 2**, o PEC é uma ferramenta de política externa e de apoio à internacionalização da educação do governo federal, por meio do qual, estudantes de diversos países têm a oportunidade de realizar seus estudos em universidades brasileiras. As ações de ensino de português língua estrangeira (PLE) para estudantes internacionais contemplados pelo programa, anteriormente realizadas de modo isolado nas IES brasileiras, foram incorporadas ao PEC por meio do Decreto nº. 11.923/2024 (Brasil, 2024a). Desde então, a UEL, que já participava do programa recebendo estudantes de graduação (PEC-G) e pós-graduação (PEC-PG), passou a participar também do PEC-PLE, ofertando cursos de português a participantes do programa. As ações dessa iniciativa na UEL vêm sendo coordenadas pela Profa. Dra. Viviane Bagio Furtoso, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM), a qual conta com uma longa trajetória na área de PLE.

O PEC-PLE oferta cursos de português a estudantes internacionais aprovados no âmbito do PEC-G que não tenham comprovado proficiência em língua portuguesa anteriormente à sua vinda ao Brasil. Desse modo, esses estudantes podem realizar, em IES brasileiras e de forma gratuita, o curso de PLE ofertado pelo programa, de modo a desenvolver competências linguísticas em língua portuguesa para o início de suas atividades no curso de graduação escolhido.

Segundo as normas do programa, os alunos aprovados no PEC devem comprovar proficiência em português para poder se matricular no curso de graduação

para o qual foram aprovados, sendo o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) usado como referência para o ingresso no PEC-G (Brasil, 2024b). Desse modo, os cursos do PEC-PLE buscam viabilizar a esses estudantes o desenvolvimento de competências linguístico-interculturais em língua portuguesa com vistas à sua inserção na sociedade, bem como autonomia para participação ativa nas atividades acadêmicas futuras.

Quando de seu início, em 2024, a composição do curso foi realizada por meio de um conjunto de módulos da área de português para estrangeiros da Rede IsF e do PFI-Português, totalizando 20 horas semanais. A equipe docente foi composta por professores graduados, parte dos quais, credenciados à Rede IsF, uma instrutora do PFI-Português, além de dois alunos de graduação em Letras (um da área de Português e outro de Espanhol) (Furtoso; Coradin-Bail, 2024). No segundo semestre daquele ano, os módulos do curso tiveram foco na preparação dos alunos para o exame de proficiência Celpe-Bras. Segundo informado pela coordenadora do projeto na UEL, por meio de comunicação pessoal¹²⁷, o curso foi reconfigurado, no ano seguinte, uma vez que contou com menor número de professores, optando por módulos mais amplos que os propostos pelo IsF. Além disso, por sugestão de alunos da turma anterior, optou-se também por ampliar o tempo de trabalho com foco na preparação para o Celpe-Bras¹²⁸.

Para além da oferta de cursos de idiomas, conforme apresentado até aqui, a UEL conta com ações no âmbito dos **letramentos acadêmico-científicos em línguas adicionais**, além de **assessoria à escrita acadêmica**. No documento orientador de políticas linguísticas da FAUBAI (Abreu-e-Lima *et al.*, 2017), que embasa o mapeamento realizado neste estudo, não foi prevista uma dimensão de uso de línguas específica para ações dessa natureza. Portanto, embora não se caracterizem, necessariamente, como *ensino de línguas*, considero que é da

¹²⁷ FURTOSO, V. B. **Informações sobre os projetos de PLE**. Destinatário: Cibele Coradin Bail. Londrina, 19 jan. 2026. 1 mensagem eletrônica.

¹²⁸ A maior parte da equipe docente atuante em 2024 foi composta por professores voluntários, com os estudantes de graduação recebendo bolsas institucionais e a professora PFI-Português com bolsa dessa iniciativa. Segundo informado pela coordenadora do PEC-PLE (*idem* à nota anterior), em 2025, foram incluídas duas bolsistas graduadas via Encomenda Governamental para internacionalização com o objetivo de atender ao programa e demais estudantes internacionais da UEL. Além disso, novas propostas estão em andamento no sentido de viabilizar maior número de bolsas institucionais para promoção da língua portuguesa em atendimento à PLI-UEL, cuja oficialização está sendo debatida por um Grupo de Trabalho.

dimensão *línguas ensinadas* que as ações desses projetos mais se aproximam, uma vez que compreendem um tipo de instrução que, de certo modo, volta-se a compreender os diferentes usos da língua para fins específicos. Os dois projetos que apresento a seguir se inserem nesse domínio.

6.1.6 Centro de Escrita Acadêmica da UEL (CEU)

O Centro de Escrita Acadêmica da UEL (CEU) foi criado em janeiro de 2022 no intuito de fornecer assessoria em serviços de tradução e revisão de textos científicos para a comunidade acadêmica da IES. O projeto integra uma parceria entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e as sete IEES do Paraná, com financiamento da SETI/PR. Na UEL, o CEU conta com o apoio da PROPPG, por meio do Escritório de Apoio à Pesquisa (EAPq)¹²⁹.

Esse projeto foi idealizado pelo Prof. Dr. Ron Martinez, da UFPR, com a criação do Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA) nessa IES, em 2016, considerado o primeiro centro de escrita do Brasil. O CAPA/UFPR nasceu como resultado de uma pesquisa na qual observou-se que, embora haja uma crescente pressão por publicar, em especial, em revistas internacionais, diante do movimento pela internacionalização institucional, a universidade carece de auxílios para a produção de textos acadêmicos. A partir dessas observações, avaliou-se que esse cenário gerava um “ciclo vicioso”, em que discentes e docentes, por não conseguirem desenvolver adequadamente habilidades para a escrita acadêmica, veem-se obrigados a terceirizar as revisões e traduções de seus textos. Adicionalmente, não há garantias de que esse investimento financeiro tenha um retorno efetivo em termos de letramento acadêmico da comunidade universitária, demandando um reinvestimento contínuo.¹³⁰

Em 2021, por meio de uma parceria entre a SETI e o CAPA/UFPR, com o apoio da Embaixada Americana no Brasil, foi criado o Programa AWARD (*Academic Writing and Research Development*), visando a instalar centros de escrita acadêmica (*writing centers*) nas sete universidades estaduais do Paraná, com a concessão de bolsas para alunos e coordenadores em cada IES. Por meio do AWARD, propôs-se, ainda, a

¹²⁹ Disponível em: <https://sites.uel.br/proppg/centro-de-escrita/> Acesso em: 23 abr. 2025.

¹³⁰ Disponível em: <http://www.capa.ufpr.br/portal/about/> Acesso em: 23 abr. 2025.

criação de uma rede estadual interligada, por meio de uma plataforma virtual, em busca de proporcionar apoio à escrita acadêmica de docentes e discentes das oito IES conveniadas e contempladas pelo programa¹³¹.

Na UEL, o CEU foi estabelecido em 2022, tendo atuado na oferta gratuita de assessoria de escrita¹³², além de tradução e revisão de artigos acadêmicos ou de projetos de cooperação internacional¹³³. Por meio da abertura de editais semestrais para a seleção de discentes e docentes da graduação e/ou pós-graduação da UEL, o CEU disponibilizou serviços de tradução para língua inglesa ou de revisão da língua inglesa de artigos acadêmicos, por meio de bolsistas e voluntários selecionados em editais específicos. De acordo com o último edital¹³⁴ de seleção de membros discentes para atuação no CEU divulgado até o fechamento deste texto, apenas dois dos membros classificados seriam contemplados com bolsa, podendo os demais selecionados atuar na iniciativa como voluntários.

Ainda no âmbito do CEU, no ano de 2024, foram ofertados ao menos dois cursos de curta duração à comunidade acadêmica, conforme informações obtidas por meio de consulta à página institucional da iniciativa e ao seu perfil no Instagram, sendo eles: “Questões Éticas na Escrita Científica”¹³⁵ e “Atualização do Currículo Lattes”¹³⁶. O primeiro curso foi ofertado por duas docentes da UEL e o segundo por uma egressa e uma discente de cursos de graduação da IES.

A ausência de novos editais e/ou anúncios nos canais de comunicação do CEU sinaliza para a suspensão de suas ações a partir do ano de 2025, o que fora confirmado pelo último coordenador¹³⁷ à frente da iniciativa. Segundo informado por meio de correspondência eletrônica, em junho de 2025¹³⁸, o convênio mantido com as

¹³¹ Disponível em: <https://internacional.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2021/07/Edital-selecao-AWARD-Coord-SETI-v7-02-07.pdf> Acesso em: 23 abr. 2025.

¹³² Disponível em: <https://www.uel.br/programas/centrodeescrita/pages/assessorias-de-escrita.php> Acesso em: 09 out. 2025.

¹³³ Disponível em: <https://operobal.uel.br/sociedade/2022/02/18/centro-escrita-seleciona-artigos-traducao-ou-revisao-em-ingles/> Acesso em: 23 abr. 2025.

¹³⁴ Disponível em: <https://sites.uel.br/proppg/wp-content/uploads/2024/06/Edital-selecao-bolsistas-retificado-final.pdf> Acesso em: 10 jun. 2025.

¹³⁵ Disponível em: <https://sites.uel.br/proppg/noticias/> Acesso em: 01 dez. 2025.

¹³⁶ CENTRO DE ESCRITA ACADÊMICA DA UEL. Inscrições abertas para o curso “Atualização do Currículo Lattes”. Londrina, 27 nov. 2024. Instagram: @centrodeescrita.uel. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DC4zGPEPqH7/?igsh=dXB2N2FnNzZwdGU1> Acesso em: 17 jun. 2025.

¹³⁷ O CEU foi coordenado, inicialmente, por uma docente do Departamento de Psicologia e Psicanálise da UEL e, em seguida, por um docente do Departamento de Agronomia da UEL.

¹³⁸ ZUCARELI, C. **Colaboração para internacionalização da UEL**. Destinatário: Telma Nunes Gimenez. Londrina, 05 jun. 2025. 1 mensagem eletrônica.

universidades estaduais do Paraná que garantia a manutenção das ações dos Centros de Escrita se encerrou em 2024 e, até a data dessa comunicação, não havia sido renovado. Desse modo, no momento de escrita deste texto, não há ações em curso no âmbito do CEU.

Por outro lado, em novembro de 2025, por meio de outra iniciativa da SETI, a ARI publicou uma série de editais para seleção de docentes e discentes da IES, além de profissionais graduados, para atuação no Projeto Política de Internacionalização em Casa – UEL, no intuito de promover ações voltadas a fortalecer esse processo institucionalmente. Dentre as possibilidades de atuação abertas por meio desses editais, a IES buscou selecionar um docente orientador (Edital ARI/SETI/UEF 007/2025)¹³⁹ para atuar na “orientação às ações de publicação científica, traduções e material acadêmico em línguas estrangeiras” (p. 5), além de estudantes de graduação em Letras (Edital ARI/SETI/UEF 006/2025)¹⁴⁰ e profissionais graduados (Edital ARI/SETI/UEF 008/2025)¹⁴¹ para atuar no apoio a essas atividades. Os editais previam a oferta de bolsas por um período de 12 meses.

O projeto ocorre em resposta à Encomenda Governamental n. 10/2025¹⁴², da SETI, juntamente à Unidade Executiva do Fundo Paraná (UEF), com vistas a fomentar a Política de Internacionalização em Casa das Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES) do Paraná, a qual estabeleceu como áreas de apoio as seguintes: a) internacionalização do ensino superior; b) publicações científicas e traduções; c) mobilidade virtual; d) eventos internacionais e missões acadêmicas; e) formação de redes e parcerias acadêmicas e internacionais; e f) inovação acadêmica e tecnológica.

De modo análogo ao que ocorria no âmbito do CEU, o projeto aprovado pela UEL passou a ofertar a docentes e discentes pesquisadores da IES, a partir de março de 2026, a possibilidade de submissão de textos acadêmico-científicos para serviços de tradução ou revisão em língua inglesa (Edital ARI/SETI/UEF n. 008/2026)¹⁴³. Observa-se, desse modo, que, diante da suspensão das ações do CEU, a IES vem

¹³⁹ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1KUA5bJ4Y3J1JfaCsunEu0a3vF1YRpCxv/view>
Acesso em: 31 mar. 2026.

¹⁴⁰ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1LyEYv6s0kugACB6u6r6NearorL9rMLCD/view>
Acesso em: 31 mar. 2026.

¹⁴¹ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Nw1APDSh5DGbv-7IIE0eJ_a5sjqMmvBr/view
Acesso em: 31 mar. 2026.

¹⁴² Disponível em: https://www.seti.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2025-07/edital_assinadol.pdf Acesso em: 31 mar. 2026.

¹⁴³ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1AgZVhbcOJI0KNAvwm6X57-zbvNlrCHof/view>
Acesso em: 31 mar. 2026.

buscando suprir as demandas por serviços de tradução e revisão de artigos científicos por meio de uma nova iniciativa financiada com recursos externos, embora com prazo predefinido para sua finalização.

A adoção dessa estratégia no projeto institucional, dentre as diferentes áreas de apoio da referida encomenda governamental, evidencia a relevância atribuída pela IES às publicações científicas em língua inglesa no âmbito de sua internacionalização. Diante disso, seria importante refletir acerca de alternativas para que ações como essas fossem incorporadas a uma política institucional de longo prazo, com vistas a garantir sua sustentabilidade e abrangência de atendimento.

6.1.7 Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA)

Considerando o cenário de expansão e valorização de práticas pedagógicas relacionadas a línguas adicionais no contexto do ensino superior público brasileiro, Cristovão *et al.* (2020) argumentam que os letramentos acadêmicos têm assumido papel fundamental não apenas para os propósitos de internacionalização, mas, em especial, para permitir que tanto alunos quanto professores tenham participação ativa na produção de conhecimento. Diante da avaliação de que grande parte do conhecimento produzido no Brasil tem sua circulação limitada à esfera nacional ou local, as autoras reconhecem ser um dos maiores desafios das universidades brasileiras o de fornecer condições e recursos para superar essa limitação de modo a aumentar o número de publicações em línguas adicionais, o que poderia ser realizado por meio de laboratórios de escrita.

O Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA) é um projeto colaborativo e interinstitucional que atua na concepção e oferta de ações em prol dos letramentos acadêmico-científicos¹⁴⁴, buscando beneficiar as comunidades internas e externas das IES envolvidas. O LILA foi idealizado pela Profa. Dra. Vera

¹⁴⁴ Por considerarem que a esfera universitária é permeada por uma multiplicidade de práticas de letramentos, Cristovão *et al.* (2020) reconhecem haver uma distinção entre letramentos “científicos” e “acadêmicos”, corroborando o entendimento de Barros (2017). Segundo esse autor, letramento científico se refere a “práticas voltadas para o desenvolvimento da ciência ou da visão científica. Perpassa diferentes contextos e/ou pode fazer parte de diferentes processos de letramento (escolar, acadêmico, profissionais)”. Por outro lado, letramento acadêmico diz respeito a “práticas sociais vivenciadas no contexto universitário. Envolve desde a compreensão do saber agir nas diferentes situações acadêmicas até as práticas de letramentos científico e profissional” (p. 76).

Lúcia Lopes Cristovão, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da UEL, que atua como coordenadora geral do projeto¹⁴⁵. Nessa IES, a iniciativa é cadastrada como projeto de extensão e de pesquisa.

Segundo Cristovão *et al.* (2025, p. 10),

o Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA) nasceu de resultados de dois tipos de pesquisa: i) o estado da arte sobre letramentos acadêmicos (Lea; Street, 1998) e científicos (Magalhães; Cristovão, 2018) no Brasil; e ii) a análise de ementas de disciplinas dos cursos de graduação de três instituições (UEL, UTFPR e UNESPAR) e de respostas a questionários dirigidos a discentes, docentes e gestores. Essas análises objetivaram levantar ações didáticas em prol de letramentos acadêmicos-científicos existentes e as possibilidades de atuação do LILA nas necessidades evidenciadas no conjunto de resultados.

Desse modo, a Rede LILA, criada em 2020, vem se expandindo por meio da incorporação de novos pesquisadores e IES ao longo de sua trajetória, buscando desenvolver ações didáticas, de pesquisa ou extensão com vistas aos letramentos acadêmico-científicos em universidades públicas do Paraná (Cristovão *et al.*, 2025). Atualmente, o LILA conta com a participação de dez IES, sendo seis universidades estaduais (UEL, UEM, UNESPAR, UNICENTRO, UNIOESTE e UENP) e quatro instituições federais (Instituto Federal do Paraná – IFPR; Universidade Federal do Paraná – UFPR; Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA; e Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS). Cada IES participante conta com ao menos uma coordenadora local¹⁴⁶.

O trabalho no LILA fundamenta-se em

uma concepção de ensino de escrita, leitura e oralidade situada, compreendendo que estudantes ingressantes, seja em cursos de graduação ou de pós-graduação, são inseridos em um novo e complexo campo de atividade linguageira, sendo demandados a desempenhar ações, em língua portuguesa e em línguas estrangeiras, até então desconhecidas para a maioria, uma vez que tais práticas em âmbito de Ensino Superior não são mera continuidade daquelas desenvolvidas no Ensino Básico; pelo contrário, envolvem um conjunto de conhecimentos, atitudes e comportamentos em relação à leitura e à escrita – de letramentos que podem ser desconhecidos até mesmo para os estudantes mais proficientes (Cristovão *et al.*, 2025, p. 10-11).

¹⁴⁵ <https://sites.google.com/view/lilaparana>

¹⁴⁶ Disponível em: <https://sites.google.com/view/lilaparana/in%C3%ADcio?authuser=0> Acesso em: 11 jun. 2025.

Segundo informado pela coordenadora do LILA na UEL, em maio de 2025, por meio de resposta ao **Questionário 5**, nessa IES, as ações do projeto de extensão, a língua contemplada e o público-alvo são os seguintes:

Quadro 22 – Ações do LILA na UEL

Ação	Língua	Público-alvo
Assessoria em escrita acadêmica	Português	Alunos de graduação (com prioridade de atendimento a alunos indígenas)
Cursos e/ou oficinas de letramentos acadêmico-científicos	Português	Alunos de graduação, de pós-graduação e professores do ensino superior

Fonte: a própria autora (com base em informações fornecidas pela coordenadora do LILA na UEL para esta pesquisa)

Ainda segundo a coordenadora local, ambas as modalidades de ação são ofertadas de forma gratuita.

Desse modo, no âmbito das ações extensionistas do LILA na UEL, as contribuições do projeto para a política linguística institucional estão direcionadas aos letramentos acadêmico-científicos em língua portuguesa, contemplando alunos de graduação e pós-graduação, além de docentes da educação superior.

6.2 O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS NA PLI-UEL

Com base no que foi exposto nesta seção, observa-se que, dentre as iniciativas extensionistas inseridas na dimensão *línguas ensinadas*, as políticas linguísticas mais longevas em atuação na UEL (Lablínguas e NECJ) tiveram sua gênese pautada por interesses que, à época, não estavam necessariamente articulados com a internacionalização da educação superior tal como entendida atualmente. Partiram de articulações de atores institucionais engajados em práticas de educação linguística e intercultural ou no fortalecimento de vínculos com países de particular interesse para a consolidação da identidade institucional.

A criação do NECJ, por exemplo, tem relação com a expressiva presença de descendentes de japoneses na região de Londrina e busca, por meio de estudos da língua e da cultura japonesas, manter vivas as memórias desses povos e contribuir

para o estreitamento de relações acadêmicas e culturais com o país de origem. Sob essa ótica, essas iniciativas poderiam ser entendidas como parte da formação humanística dos estudantes e pesquisadores da IES ao promover seu desenvolvimento linguístico e intercultural. Ainda que pudessem contribuir, desde o início, para apoiar a comunidade acadêmica tanto no acesso quanto na produção de conhecimento especializado em outras línguas, não tinham a internacionalização como eixo central. Todavia, se buscarmos reinterpretá-las à luz desse fenômeno, poderíamos dizer que essas iniciativas já se aproximavam do que vem sendo entendido, atualmente, como políticas voltadas à promoção da Internacionalização em Casa (Beelen; Jones, 2015).

Com a intensificação de discursos e incentivos em prol da internacionalização da educação superior brasileira que marcou os últimos 15 anos, políticas linguísticas propostas em âmbito governamental (IsF e PFI) foram prontamente adotadas pela UEL e vêm sendo sustentadas até o momento atual, ainda que, no caso da Rede IsF, em razão da persistência de atores institucionais individuais, sem que houvesse um envolvimento significativo por parte da IES até recentemente, diante da reestruturação da iniciativa. As políticas linguísticas emergentes nesse período caracterizam-se, em especial, por uma preocupação com a formação em LEs (especialmente, em inglês) para fins acadêmicos (participação em eventos internacionais, apresentação oral, leitura e escrita de artigos científicos, entre outros), sendo direcionadas, prioritariamente, a discentes e docentes da IES, sinalizando para um movimento reativo aos imperativos da internacionalização da educação superior brasileira.

A sustentabilidade de iniciativas propostas, articuladas e financiadas por órgãos governamentais constitui, no entanto, um ponto sensível para a PLI-UEL. Em alguns casos, decisões tomadas em outras instâncias, como a não renovação de acordos internacionais e/ou a suspensão de financiamento externo, revelam-se fatores decisivos para a descontinuidade de projetos em nível institucional, como parece ter ocorrido com o CEU.

Paralelamente, outros projetos mencionados nesta seção partem da iniciativa particular de docentes engajadas na área de ensino de línguas adicionais e de letramentos acadêmico-científicos (PEC-PLE e LILA) e, embora institucionais, estão intimamente vinculados aos interesses de pesquisa e extensão das docentes coordenadoras. Nesse cenário, ainda que essas iniciativas apresentem significativas contribuições para a PLI-UEL, por dependerem diretamente da atuação dessas

coordenadoras, não se poderia assegurar a continuidade de suas ações institucionalmente em caso de eventual afastamento dessas docentes dos projetos. Conseqüentemente, um possível interesse institucional na manutenção dessas iniciativas a longo prazo demandaria o envolvimento de maior número de atores em suas atividades, bem como a integração das políticas ao planejamento estratégico da IES, de modo a evitar que dependam de esforços individuais e assegurar sua sustentabilidade.

Observa-se, desse modo, que, na dimensão *línguas ensinadas*, a UEL conta com formação de professores com foco em português, espanhol, francês e inglês nos cursos de Letras, bem como com uma série de iniciativas que ofertam cursos de idiomas diversos abertos à sua comunidade. Dentre essas últimas, destaco as duas de maior visibilidade institucional. Primeiramente, o LabLínguas, que se constitui no projeto de extensão em ensino de línguas mais longo da UEL, com a oferta de cursos em diferentes idiomas a custo acessível, promovendo a formação linguística e intercultural de toda a comunidade interna e externa. Dentre as políticas emergentes nos últimos 15 anos, o PFI, de iniciativa do Governo do Estado do Paraná, se constitui na política linguística exógena de maior inserção institucional, atuando na oferta gratuita de cursos de espanhol, inglês e francês à comunidade interna, com foco no desenvolvimento de competências linguísticas em LE voltadas a fins específicos, alinhando-se, assim, aos imperativos da internacionalização da educação superior.

Uma série de outras políticas se insere na dimensão *línguas ensinadas* na UEL, muitas das quais, resultantes de iniciativas externas que compõem o *contexto de influência* que orienta as práticas institucionais em prol da internacionalização da educação superior no Brasil. Nesta seção, buscamos demonstrar como a PLI-UEL vem se reconfigurando, sobretudo nos últimos anos, com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências linguísticas junto às comunidades interna e externa. Esse movimento evidencia não apenas a relevância da internacionalização nas estratégias institucionais, mas também reflete a interação entre interesses individuais de docentes, diretrizes governamentais e expectativas coletivas.

Realizado o mapeamento das práticas linguísticas encontradas nos diferentes contextos da UEL, na próxima seção, exploro as percepções dos participantes com relação à PLI-UEL e aos aspectos que devem ser considerados para que ela responda adequadamente aos objetivos de internacionalização da IES.

7 A PLI-UEL NA PERCEPÇÃO DE ATORES INSTITUCIONAIS

7.1 PERCEPÇÕES DE ATORES INSTITUCIONAIS QUANTO À PLI-UEL

O mapeamento do estágio atual da PLI-UEL, apresentado nas **Seções 5 e 6**, foi baseado, em grande parte, em respostas de atores institucionais a questionários elaborados para os fins desta pesquisa. A esse respeito, ressalte-se que, embora os participantes ocupem posições estratégicas na IES, motivo pelo qual foram convidados para o estudo, nem sempre têm acesso a dados específicos necessários para responder às perguntas realizadas. É por entendermos que o conhecimento está, muitas vezes, distribuído em diferentes setores, que julgamos relevante consultar atores institucionais em contextos variados, além de documentos e o *website* institucional.

Além disso, convém considerar a possibilidade de que, ao responder ao questionário, um participante escolha enfatizar aspectos positivos e suavizar fragilidades, no intuito de transmitir uma imagem mais favorável de seu contexto ou da IES como um todo. Por fim, fatores como pressões da gestão, conjuntura política ou mesmo expectativas relacionadas ao uso dos dados fornecidos para a pesquisa podem influenciar as respostas submetidas.

Isso posto, é preciso ter em mente que o mapeamento da PLI-UEL, apresentado anteriormente, está bastante fundamentado em percepções pessoais dos atores participantes desta pesquisa, não devendo ser lido como verdades absolutas. De maneira análoga, esses participantes foram questionados, especificamente, acerca de suas percepções sobre essa política, bem como sobre como ela poderia ser aprimorada de modo a alinhar-se aos propósitos de internacionalização da IES, conforme discutiremos nesta seção.

Para tanto, busco responder, primeiramente, à minha segunda pergunta de pesquisa:

Pergunta 2: *Quais são as percepções de agentes institucionais em funções estratégicas quanto à Política Linguística Institucional frente aos objetivos de internacionalização da IES?*

No intuito de situar o participante sobre a temática abordada no estudo, foi

inserido, nos questionários, um excerto do documento orientador de políticas linguísticas da FAUBAI (Abreu-e-Lima *et al.*, 2017) anteriormente à proposição de uma pergunta aberta acerca de suas percepções quanto à PLI-UEL, como segue:

Para tornar a internacionalização uma prática mais inclusiva e possível, argumenta-se que ela deve deixar de ser "uma série de atividades pouco relacionadas entre si para assumir uma posição estratégica e transversal, com vistas a aprimorar a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão universitárias de forma integrada, considerando as relações entre o local e o global. Para tanto, a proposição de uma política linguística é fundamental, uma vez que a comunicação é elemento indispensável nesse processo e na missão das IES brasileiras" (Abreu-e-Lima *et al.*, 2017, p. 5).

Qual é a sua percepção acerca da proposição de uma Política Linguística para a Internacionalização da UEL?

A proposição¹⁴⁷ de uma Política Linguística para a Internacionalização da UEL é valorizada por grande parte dos participantes, os quais manifestam uma recepção *positiva* à sua formalização. De modo geral, considera-se uma política como essa *importante, fundamental e necessária* para impulsionar o processo de internacionalização institucional, ou seja, dando suporte para a realização de outras atividades relacionadas. Os **Excertos 02, 03, 04, 05 e 06** ilustram essa percepção.

Excerto 02

Naturalmente, eu vejo como algo bastante positivo. Sempre que se propõe uma política, as práticas e ações ganham um certo nível de organização. Em nosso caso, que não temos nada nesse sentido, mesmo uma política simples e ainda um pouco imatura já seria de grande valia (Coordenador de PPG do CCE – Questionário 2).

Excerto 03

¹⁴⁷ Embora o conceito de *política* adotado neste estudo considere que ela existe mesmo quando não está explícita em documentos oficiais, entendo que essa não é uma concepção de amplo conhecimento. Ao fazer uso do termo *proposição* nos instrumentos de geração de dados, considerei que os participantes poderiam associá-lo ao estabelecimento de uma política por meio de um documento institucional, em consonância com o que se propõe no documento orientador de políticas linguísticas da FAUBAI. Neste relato de estudo, no entanto, opto pelos termos *oficialização* ou *formalização* para marcar o entendimento de que a política cuja trajetória está sendo investigada está presente na UEL há muitos anos, ainda que não esteja expressa em um documento institucional específico.

Eu acredito que seria altamente positiva e começaria a criar condições para atividades de internacionalização mais significativas e até mesmo aumentaria interessados a realizar estágios no exterior e pessoas do exterior vir a Londrina fazer suas pesquisas. Hoje temos dificuldades às vezes até de conseguir estudantes do doutorado para bolsas sanduíches que temos em parte pela questão linguística (Coordenador de PPG do CLCH – Questionário 2).

Excerto 04

Acho necessária para enriquecer a experiência e o conhecimento de docentes e discentes, bem como para aprofundamento com relação a pesquisas realizadas em outros países e instituições (Coordenadora de curso de especialização do CESA – Questionário 3).

Excerto 05

Acredito que é fundamental no avanço da internacionalização, ampliando as possibilidades de atuação e conhecimento para servidores e discentes (Coordenadora de curso de graduação do CECA – Questionário 1).

Excerto 06

Acho que é imprescindível, uma vez que o processo de sua elaboração e implementação tem o potencial de integrar e alinhar as ações já desenvolvidas e prospectar outras que, necessariamente, devam ir ao encontro da política de internacionalização da universidade (Gestora – Questionário 6).

Para além da associação entre a PLI e o possível fortalecimento da internacionalização institucional, observa-se um entendimento de que uma política linguística com foco nesse processo teria o potencial de viabilizar novas e valiosas experiências, possibilidades de atuação, bem como conhecimentos à comunidade acadêmica como um todo.

Ainda em relação às suas percepções quanto à PLI-UDEL, alguns docentes participantes do estudo destacam as línguas que consideram ser de maior relevância no processo de internacionalização institucional. Inglês e espanhol figuram como idiomas mais valorizados, sendo a escolha do primeiro justificada por ser uma língua franca e a do segundo por ser o idioma dominante nos países vizinhos ao Brasil.

Excerto 07

Eu acredito que seja [uma política] necessária, tanto para a língua inglesa – considerada língua franca, como para a língua espanhola, uma vez que é a língua predominante na América Latina (Coordenadora de PPG do CLCH – Questionário 2).

Excerto 08

Deve haver uma política para que os PPG incentivem aulas em inglês, ou outros idiomas (Coordenador de PPG do CCE – Questionário 2).

Excerto 09

Deve-se enfatizar o espanhol, para promover aproximações regionais (Coordenador de PPG do CLCH – Questionário 2).

Excerto 10

São necessários cursos de formação tanto para os alunos como os professores em línguas. Deve-se inicialmente exigir pelo menos uma disciplina seja em inglês em cada curso. Com o tempo pode-se aumentar gradualmente essa exigência. Se não houver algum nível de exigência na UEL o processo será mais complicado (Coordenador de curso de graduação do CTU – Questionário 1).

A intenção de que o espanhol integre a PLI-UEL com posição de destaque associa-se a uma perspectiva de internacionalização Sul-Sul, visto que, conforme enfatizado por um dos participantes, viabilizaria “promover aproximações regionais”. Por outro lado, a inserção hegemônica da língua inglesa na esfera acadêmico-científica influencia a visão dos participantes com relação à sua relevância para a PLI-UEL, sendo valorizada por ser conhecida como “língua franca” (embora também outros idiomas possam ser assim denominados, inclusive o espanhol). A percepção de um coordenador de curso de graduação de que a IES deveria, em um primeiro momento, exigir a inclusão de ao menos uma disciplina em língua inglesa em cada curso endossa a crença de que esse idioma é essencial para a internacionalização institucional, alinhando-se à ideologia que confere ao inglês o status de “língua natural da ciência” (Cogo *et al.*, 2024).

Alguns participantes, no entanto, questionam a pertinência de determinadas propostas relacionadas a políticas linguísticas com foco na internacionalização da IES, a exemplo do expresso por um coordenador de PPG da área de Ciências Biológicas, conforme exposto no **Excerto 11**.

Excerto 11

A UEL tem pedido para que ministremos disciplinas em Inglês. Particularmente acho um pouco estranho, pois fica muito artificial, ainda mais quando os alunos são 99% das vezes brasileiros (Coordenador de PPG do CCB – Questionário 2).

A percepção de que o ensino por meio do inglês soa “artificial” em razão do público predominantemente brasileiro sinaliza para um entendimento de que a oferta de disciplinas nesse idioma deveria ser pautada por uma presença mais expressiva de estudantes internacionais na IES, o que ainda não é observado. Nessa perspectiva,

desconsidera-se a possibilidade de fazer uso dessa estratégia no intuito de atrair novos alunos para os quais uma disciplina ofertada em língua inglesa seria mais acessível, inclusive, para a promoção de Intercâmbio Virtual (Garces; O'Dowd, 2020) ou COIL (Hackett *et al.*, 2024) entre a UEL e uma IES de outro país, o que fortaleceria o processo de Internacionalização em Casa (Beelen; Jones, 2015).

Apesar de reconhecerem a importância desse debate, uma parcela significativa dos participantes considera que a internacionalização institucional não é uma prioridade no momento, argumentando que a IES tem demandas mais urgentes a serem observadas para que sua missão primordial seja cumprida. Os **Excertos 12 e 13** demonstram como preocupações concernentes às funções basilares da universidade se sobrepõem aos objetivos de internacionalização tanto no âmbito da graduação quanto da pós-graduação.

Excerto 12

Entendo que a política é fundamental, ainda que se considere as muitas variações entre os diversos cursos, seus perfis de egressos e de estudantes, principalmente em função da diversidade e inclusão. Ao mesmo tempo, **ainda carecemos de muitos avanços em infraestrutura, em planejamento, enfim, que concorrem com a internacionalização.** Acredito que a oferta de cursos gratuitos, especialmente aos cotistas, para nivelamento, seria uma ação prévia a qualquer alteração de projetos pedagógicos que fomentem a internacionalização. Seria uma forma de infraestrutura, permitindo uma nova organização dos cursos para este passo (Coordenador de curso de graduação do CCB – Questionário 1 – grifos da autora).

Excerto 13

O Mestrado [informação suprimida] tem preocupações sobre questões do ensino básico de matemática no Brasil. **Minha percepção é que a política linguística está num plano secundário** de preocupações do programa (Coordenador de PPG do CCE – Questionário 2 – grifos da autora).

Nesse sentido, destaca-se a preocupação expressa por um coordenador de curso de graduação da área de Ciências Biológicas, no **Excerto 12**, com relação à diversidade e inclusão no processo de internacionalização. Ao sugerir maior oferta de *cursos gratuitos para nivelamento*, especialmente aos alunos ingressantes por meio de políticas de ação afirmativa, infere-se que o participante se refira à necessidade de promover o desenvolvimento de competências linguísticas em LE a alunos que não tiveram essa oportunidade anteriormente ao seu ingresso na IES. Essa medida proporcionaria a possibilidade de uma participação mais igualitária no processo de

internacionalização institucional, em consonância com as perspectivas defendidas por autores que fundamentam esta pesquisa (De Wit; Deca, 2020; Leal; Finardi; Abba, 2024; Stein, 2021; Vavrus; Pekol, 2015).

Para além desses apontamentos, inquietações relacionadas à falta de valorização dos docentes permeiam sua resistência em engajar-se no processo de internacionalização, visto que isso demandaria um investimento adicional por parte desses profissionais. Os **Excertos 14** e **15** apresentam preocupações nesse sentido, trazendo o olhar de um coordenador de PPG com relação à baixa atratividade da pós-graduação para uma parcela dos docentes, bem como de um coordenador de curso de especialização, segundo o qual, a IES não teria condições para avançar em seu processo de internacionalização no momento atual.

Excerto 14

É preciso valorizar o credenciamento e a permanência de docentes na pós-graduação. Esse é o primeiro requisito. Em muitas situações, como o simples cálculo da carga horária docente, a pós-graduação não é valorizada. Assim, muitos preferem ficar somente com atividades na graduação, ambiente em que a internacionalização não é tão requisitada como na pós-graduação (Coordenador de PPG do CLCH – Questionário 2).

Excerto 15

Não há incentivo ou mesmo infraestrutura e recursos humanos para tornar isso possível na UEL atualmente (Coordenador de curso de especialização do CCB – Questionário 3).

Assim, embora não abordem questões linguísticas de modo específico, discursos como esses sugerem que a IES deve aprimorar suas bases estruturais e acadêmicas antes de direcionar novos esforços para o processo de internacionalização. Nesse sentido, a PLI-UEL é considerada, por alguns participantes, como algo não prioritário no momento.

Por outro lado, os coordenadores de projetos de políticas linguísticas participantes desta pesquisa tendem a apresentar uma perspectiva mais estruturada quanto à formalização de uma PLI para internacionalização, visto que têm maior familiaridade com a temática, ressaltando aspectos pontuais relacionados ao seu contexto de atuação, como expresso por um participante, no **Excerto 16**.

Excerto 16

Parece-me algo fundamental para fortalecer o processo de internacionalização da UEL. Afinal, o aprendizado de uma língua

estrangeira é requisito fundamental para a mobilidade, seja para enviar os alunos de nossa instituição, seja para receber discentes de universidades japonesas. No caso do idioma japonês, é necessário considerar que seu ensino encontra-se num grau de desenvolvimento diferenciado quando comparado ao inglês, ao espanhol, ao francês e a outras línguas, na medida em que há significativo índice de desistência (não pensando apenas no NECJ, mas no cenário brasileiro) e, portanto, falta de continuidade no estudo da língua. Deve-se pensar ainda na pouca quantidade de professores de língua japonesa qualificados no cenário regional, especialmente com formação em Letras Japonês. Não coincidentemente, os professores que têm atuado no NECJ possuem formações variadas. Isso é particularmente complicado tendo em vista as poucas universidades que ofertam curso de Letras Japonês, como a UFPR, a UNESP e a USP. **Uma política linguística para internacionalização, ao meu ver, poderia oferecer subsídios para pensar de forma mais sistemática os desafios do ensino da língua no NECJ, bem como tornaria possível delinear estratégias mais efetivas** (Diretor do NECJ – Questionário 5 – grifos da autora).

Considerando o elevado índice de desistência observado nos cursos de japonês e o baixo número de profissionais qualificados para ofertar aulas nesse idioma, em nível nacional, o participante ressalta a importância de uma PLI sensível aos desafios encontrados atualmente por uma das iniciativas de política linguística mais longevas da UEL. No entanto, é preciso ter em mente que, embora o diretor compare o grau de desenvolvimento do ensino de japonês no país ao de línguas mais hegemônicas no contexto acadêmico-científico, a criação do NECJ, nos anos 1990, não estava vinculada, necessariamente, aos imperativos da internacionalização da educação superior tal como observados nos últimos 15 anos. Nesse sentido, ao pensar a oficialização da PLI-UEL, seria interessante refletir coletivamente acerca do papel que essa iniciativa tem para a IES nos dias atuais.

Uma das coordenadoras do PFF ressalta que esse projeto busca manter um olhar atento com vistas a atender às demandas linguísticas de diversos Centros de Estudo da UEL, não se restringindo apenas àquele ao qual os cursos de Letras Estrangeiras Modernas estão vinculados (CLCH). Em sua perspectiva, ao buscar uma articulação entre as contribuições que cada um desses espaços pode ter para a internacionalização, a IES se fortalece nesse processo como um todo.

Excerto 17

[...] Acredito que trabalhando de forma cada vez mais coordenada, alinhando os propósitos da instituição, cada centro é capaz de contribuir à sua maneira para uma inclusão mais efetiva da

universidade no âmbito internacional. É por esta razão que o Paraná Fala Francês está sempre empenhado em desenvolver estratégias que venham a suprir as novas demandas da universidade, não somente do nosso centro de estudos, mas de diversas áreas de conhecimento (Coordenadora do PFF – Questionário 5).

Nessa direção, também a coordenadora do PFI-Português ressalta a relevância de ações mais colaborativas na UEL, destacando, em especial, que deveria haver maior articulação entre as diferentes iniciativas de políticas linguísticas em atuação na IES. Segundo ela, um trabalho que integre todas essas iniciativas em prol da “missão de internacionalização” da IES permitiria um melhor planejamento para sua implementação. Para tanto, a participante enfatiza que a oficialização da PLI-UEL é “premente”.

Excerto 18

É um direcionamento muito importante e que precisa avançar na UEL com urgência. Política linguística todas as IES têm, mesmo sendo elas políticas "de facto" ou políticas "bottom up". O que quero dizer com isso é que ao aderir a programas com fomento externo, ao manter um laboratório de línguas na instituição há mais de 50 anos e ao propor inúmeras ações para dar suporte à comunidade interna e externa, a UEL já pratica uma política linguística para a internacionalização. No entanto, essas ações são isoladas e muito pouco articuladas entre si e também pouco integradas com uma missão de internacionalização da UEL. Com isso, perdemos a oportunidade de otimizar os recursos, sejam financeiros, sejam humanos e planejar e implementar ações de forma estratégica para que a UEL avance no cenário da internacionalização. Portanto, a proposição de uma política linguística institucional para a internacionalização da UEL é premente (Coordenadora do PFI-Português – Questionário 5).

Em suma, os participantes deste estudo consideram, em sua maioria, que uma PLI é fundamental para impulsionar o processo de internacionalização da UEL. Do ponto de vista de atores que já atuam à frente de iniciativas de políticas linguísticas na IES, é preciso que haja maior articulação entre os diversos projetos de ensino de línguas no intuito de atender à comunidade acadêmica de forma ampla, otimizando os recursos disponíveis e tornando essas ações mais sustentáveis.

Por outro lado, alguns participantes avaliam que a IES carece de maior atenção a questões estruturais relacionadas às suas funções basilares e, portanto, consideram que a internacionalização não é uma prioridade no momento. Conseqüentemente, infere-se, a partir de seus discursos, que envidar esforços sobre uma PLI seria algo periférico no cenário vigente.

A percepção de que a internacionalização ocupa posição secundária na agenda institucional pode estar associada ao entendimento de que a UEL se encontra tensionada por demandas que não se alinham necessariamente às lógicas hegemônicas de internacionalização produzidas no Norte Global. Esse entendimento dialoga com uma percepção crítica do processo, conforme proposto por Vavrus e Pekol (2015), na medida em que parte dos discursos analisados reflete uma compreensão situada de internacionalização, em que sua centralidade é relativizada frente a prioridades institucionais histórica e estruturalmente determinadas.

7.2 ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS NA PLI-UDEL

Tendo levantado as percepções de atores institucionais em funções estratégicas sobre a PLI-UDEL, nesta seção, exploro os aspectos que precisam ser considerados, de seu ponto de vista, para que essa política seja condizente com os propósitos de internacionalização da IES. Oriento esta discussão com base em minha terceira pergunta de pesquisa.

Pergunta 3: *Quais são as demandas institucionais relativas às línguas que devem ser consideradas para que uma Política Linguística Institucional responda aos anseios de internacionalização da IES?*

No intuito de levantar demandas específicas concernentes ao papel das línguas estrangeiras nos contextos de atuação dos participantes deste estudo, buscou-se investigar como, na percepção desses atores, os cursos de graduação, PPGs e cursos de especialização poderiam avançar para ter uma qualificação mais alta em termos de internacionalização.

A necessidade de **capacitação linguística de discentes e docentes em outros idiomas** é apontada por grande parte dos coordenadores de cursos de graduação como aspecto que merece maior atenção institucional. No entanto, duas questões pontuais emergem dessa demanda: primeiramente, a dificuldade de se adequar à carga horária dos cursos de idiomas diante das demais atividades atribuídas a esse público; em segundo lugar, a percepção de que não há incentivos institucionais suficientes para que discentes e docentes invistam nessa formação

complementar. Os **Excertos 19 e 20** apresentam alguns apontamentos nesse sentido.

Excerto 19

Nosso curso não tem nenhuma ação direcionada à internacionalização, infelizmente. Penso que o estabelecimento de convênios e parcerias com instituições estrangeiras, aliado a **incentivos para que docentes e discentes estudem as línguas das respectivas instituições**, seriam interessantes. Entretanto, parece-me que a oferta de cursos de idiomas não deva exigir uma carga horária de 4 horas semanais - como temos visto no programa Paraná Fala (inglês, espanhol, etc.). Que estudante ou professor dispõe dessa carga horária para estar em sala de aula de idiomas? Penso que um formato de ensino híbrido, entre remoto e presencial, com carga horária semanal mais flexível e horários diversificados, seria mais eficaz (Coordenadora de curso de graduação do CECA – Questionário 1 – grifos da autora).

Excerto 20

No momento o curso de graduação [informação suprimida] da UEL participa de um processo de proposição de uma pós-graduação *stricto sensu* em [informação suprimida], dessa forma, **o avanço do corpo docente e discente em línguas estrangeiras será fundamental para ampliar relações com IES estrangeiras**. Para o corpo docente, é fundamental que a política linguística apresente reais incentivos, visto que o acúmulo de cargos e atividades de ensino, pesquisa e extensão tem inviabilizado que o docente tenha carga horária disponível para dedicar-se a melhorar sua qualificação em línguas estrangeiras (Coordenadora de curso de graduação do CECA – Questionário 1 – grifos da autora).

Embora a internacionalização seja reconhecida como relevante para a IES, observa-se, nos discursos dessas participantes, a percepção de que há uma dificuldade em dedicar-se ao desenvolvimento de competências linguísticas para engajar-se nesse processo. O acúmulo de atividades a que docentes universitários precisam se dedicar no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, além de eventuais cargos de gestão, é visto como um fator limitante para o investimento em uma formação linguística. De modo análogo, também o tempo de discentes da graduação é considerado restrito para a realização de cursos de idiomas. Sob essa ótica, ao considerarem que a IES deveria apresentar incentivos para que alunos e professores pudessem investir no aprimoramento de suas competências linguísticas, reforça-se a ideia de que a internacionalização está em segundo plano. Infere-se, assim, que um enfoque maior nesse processo demandaria um replanejamento das atividades a que docentes e discentes se dedicam regularmente.

À luz dessas considerações, é preciso ressaltar que, ao tratar de incentivos para a participação em ações que fomentem a internacionalização institucional, não

se pretende restringi-los àqueles de caráter financeiro. A promoção do uso de diferentes idiomas no contexto universitário pode ser estimulada, por exemplo, por meio do reconhecimento de créditos em atividades acadêmicas, no caso dos discentes, ou de pontuação no sistema de avaliação de produtividade em ensino, no caso dos docentes. Aspectos como esses foram considerados no levantamento de incentivos institucionais para a participação da comunidade acadêmica em atividades em LEs, realizado por meio dos questionários aplicados nesta pesquisa, cujos resultados serão apresentados na **Seção 7.3**.

Dentre as demandas apontadas pelos participantes, destaca-se, ainda, o entendimento de que uma forma de impulsionar a internacionalização no âmbito da Graduação estaria na **oferta de disciplinas eletivas em línguas estrangeiras**, embora os objetivos atribuídos a essa ação sejam percebidos de modos distintos por diferentes indivíduos. De um lado, considera-se que a oferta de aulas em língua inglesa, especificamente, teria o potencial de atrair estudantes internacionais para a IES (**Excerto 21**). De outro, a percepção de que os alunos que nela se encontram, em geral, não teriam proficiência suficiente para acompanhar aulas em outras línguas sugere o entendimento de que essa estratégia seria usada para qualificar linguisticamente alunos brasileiros para outras atividades de internacionalização (**Excerto 22**).

Excerto 21

Oferta de disciplinas especiais ministradas em inglês para ampliar a possibilidade de receber alunos de intercâmbio (Coordenadora de curso de graduação do CCS – Questionário 1).

Excerto 22

São necessários cursos de formação tanto para os alunos como os professores em línguas. Existem vários professores na EE com a capacidade de ministrar aula em inglês. A dificuldade estaria nos alunos. Eles teriam formação em línguas o suficiente para acompanhar? Acredito que muito poucos alunos (Coordenador de curso de graduação do CTU – Questionário 1).

Observa-se que, assim como expresso por um coordenador de PPG do CCB, conforme apresentado anteriormente (**Excerto 11**), também um coordenador de curso de graduação do CCS (**Excerto 21**) manifesta a crença de que a oferta de disciplinas em língua inglesa está prioritariamente associada às possibilidades de mobilidade acadêmica *inbound*. Por outro lado, um coordenador de curso de graduação do CTU (**Excerto 22**) enfatiza as dificuldades que os alunos (presumivelmente, brasileiros)

teriam para acompanhar as aulas em razão de uma possível baixa proficiência no idioma, sem explicitar, no entanto, seu entendimento acerca dos objetivos dessa estratégia e de quem seria incluído nesses cursos.

Todavia, poucos participantes consideram alternativas que se assemelhem ao Intercâmbio Virtual, com vistas a promover a interação intercultural de discentes da UEL com alunos de IES de outro país, sob orientação de docentes e/ou mediadores dessas instituições. Essa estratégia teria o potencial de ampliar a inserção de estudantes da UEL no processo de internacionalização, promover o desenvolvimento de suas competências linguístico-interculturais, além de viabilizar a aprendizagem por meio da troca de experiências globalmente situadas. Possivelmente, a prática de Intercâmbio Virtual seja pouco conhecida pelos participantes deste estudo, o que justificaria o fato de não ter sido mencionada de modo explícito pela maior parte deles.

Tanto a percepção de que é necessário incentivar a formação docente e discente em LE quanto a de que é preciso ampliar a oferta de disciplinas em outros idiomas são compartilhadas também por coordenadores de PPGs participantes deste estudo. No entanto, tendo como foco o fortalecimento da internacionalização institucional, as demandas que se destacam nesse grupo dizem respeito, especialmente, ao **aumento da interlocução com docentes e pesquisadores de IES de outros países**. Os **Excertos 23, 24 e 25** apresentam discursos nos quais essa percepção é evidenciada.

Excerto 23

Fomentar o ingresso dos discentes em cursos de línguas estrangeiras; escrita e submissão de artigos em periódicos estrangeiros; **oferta de disciplinas com a participação de docentes de universidades estrangeiras; oferta de disciplinas em convênio com universidades estrangeiras** (Coordenadora de PPG do CCB – Questionário 2 – grifos da autora).

Excerto 24

Há certas ações no sentido da criação de um Doutorado [informação suprimida]. Este teria, em sua construção, **uma maior interação com as propostas de ensino de matemática usadas no âmbito de outras nações**. Trata-se portanto de uma preocupação que tem lugar no futuro (Coordenador de PPG do CCE – Questionário 2 – grifos da autora).

Excerto 25

Existem diferentes maneiras de melhorar a situação dos programas e dos discentes e docentes. Mais editais e recursos para **trazer pesquisadores estrangeiros** através de editais da fundação

araucária por exemplo [...]. Se poderia pensar em outros programas assim para trazer pesquisadores, **viabilizar formalmente a docência de disciplinas on line em cooperação com outros programas do Brasil e do mundo**, o que hoje ainda não tem regulação favorável. Talvez se poderia pensar até mesmo em publicações pela UEL de livros em outros idiomas, **realização de eventos híbridos com palestrantes de diferentes locais do mundo [...]**. Enfim, **atividades linguísticas que motivem e impulsionem os estudantes e professores a aumentar suas competências linguísticas** tendem a acarretar melhora na qualidade e no impacto da pesquisa. Quando estive no meu pós-doutorado na Alemanha, uma das observações na época é que eles não sabiam muito sobre o que a pesquisadores brasileiros da filosofia pesquisavam, hoje o cenário melhorou bastante, mas **acredito que a questão linguística é um dos desafios** (Coordenador de PPG do CLCH – Questionário 2 – grifos da autora).

Observa-se, nos **Excertos 23, 24 e 25**, a sugestão de ações de internacionalização como ofertar disciplinas com participação de docentes universitários de outros países ou em convênio com IES estrangeiras, ampliar a interação com propostas de ensino adotadas no exterior, receber pesquisadores estrangeiros na UEL, viabilizar a realização de Intercâmbio Virtual e de eventos híbridos com palestrantes de diferentes lugares do mundo. Embora o aumento da interlocução com docentes e pesquisadores de IES de outros países esteja relacionado a ações de internacionalização, de modo geral, tem também uma consequência implícita à PLI, ainda que nem sempre expressa nos discursos dos participantes. Ao considerarem essas ações no rol de demandas específicas concernentes ao papel das LEs para o fortalecimento da internacionalização em seu contexto de atuação, infere-se que os participantes as concebem como propulsoras do desenvolvimento de competências linguísticas da comunidade acadêmica e/ou de estímulo à legitimação do multilinguismo nos diversos contextos institucionais.

Em conformidade com essa visão, também a mobilidade acadêmica, tanto para alunos quanto para professores, é citada por parte significativa dos participantes como aspecto que deveria ser mais incentivado institucionalmente, sendo lembrada por coordenadores de Cursos de Graduação e de PPGs. Em um dos casos em que essa forma de inserção no processo de internacionalização é mencionada, observa-se um entendimento de que esse seria um meio para o desenvolvimento de competências linguísticas em outros idiomas.

Excerto 26

Discutir incentivos para discentes e docentes no quesito internacionalização e aproximação de parcerias. **A mobilidade**

internacional é utilizada por poucos docentes, que voltam mais preparados para encarar os desafios de novas línguas. Um diferencial seria oferecer uma disciplina em língua estrangeira (Coordenador de Curso de Graduação do CESA – Questionário 1 – grifos da autora).

Ao indicarem as demandas específicas de seus contextos de atuação para que a internacionalização institucional se fortaleça, os participantes refletem sobre suas percepções acerca das dificuldades de caráter linguístico encontradas no processo. A falta de engajamento de docentes e discentes em ações que permitam a legitimação de um ambiente multilíngue e o desenvolvimento do plurilinguismo é apontada por alguns coordenadores de PPGs como uma das principais fragilidades encontradas na IES. Os **Excertos 27 e 28** apresentam algumas dessas percepções.

Excerto 27

Noto que os docentes têm receio de lidar com essa questão. Já foi sugerido que aceitemos candidatos estrangeiros (com projetos de pesquisa escritos em inglês, por exemplo), e alguns docentes questionaram sobre a condução de disciplinas obrigatórias em língua inglesa. Também, a exigência de exames de proficiência em português não foi bem vista por parte dos docentes. Na minha percepção, **para muitos professores, o "custo" dessas mudanças** (dificuldade com a língua para ministrar aulas, necessidade de adaptação de avaliações, falta de domínio de regras gramaticais do inglês na correção de projetos, etc.) **não compensa os benefícios que mudanças nesse sentido poderiam trazer** (Coordenador de PPG do CCB – Questionário 2 – grifos da autora).

Excerto 28

O PPG [informação suprimida] possui um nível de internacionalização razoável, decorrente principalmente do esforço de alguns componentes do núcleo permanente de docentes. As ações destes docentes objetivam a maior participação discente, mas o alcance é limitado. Em minha opinião, o que limita uma qualificação mais alta na internacionalização da pesquisa é a **baixa adesão de discentes nos programas de línguas estrangeiras oferecidos pela UEL.** A maior qualificação discente poderia ampliar a oferta de disciplinas e atividades em língua estrangeira no PPG [informação suprimida] (Coordenador de PPG do CCE – Questionário 2 – grifos da autora).

A resistência de docentes em engajar-se em ações de internacionalização, apontada no **Excerto 27**, é justificada pela percepção de que o esforço envolvido na implementação das mudanças necessárias para o fortalecimento do processo não se mostra proporcional aos impactos positivos que delas poderiam advir. As dificuldades relacionadas ao uso de uma LE, citadas no excerto, corroboram o entendimento de que é preciso investir, primeiramente, em uma formação linguística para os docentes,

consoante com a percepção de outros participantes do estudo.

Por outro lado, em um contexto no qual avalia-se que os docentes se mostram engajados na internacionalização, a percepção é de que há pouco envolvimento por parte dos discentes (**Excerto 28**). Ao apontar que a adesão desses aos cursos de idiomas ofertados pela IES é baixa, limitando as possibilidades de ações em LE pelo PPG, o participante sinaliza para a percepção de que mesmo os discentes da pós-graduação *stricto sensu*, em geral, não apresentam competências linguísticas em idiomas estrangeiros em níveis favoráveis à internacionalização.

De modo distinto, embora não tenham abordado questões linguísticas diretamente, alguns participantes, especialmente no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, manifestam uma perspectiva mais crítica ao se referirem à internacionalização da UEL. Ao buscarem responder de que modos o seu contexto de atuação poderia avançar nesse processo, alguns coordenadores de PPGs ressaltam ser importante debater amplamente os reais objetivos da IES ao buscar se internacionalizar, destacando a percepção de que deveria haver maior atenção ao estabelecimento e/ou fortalecimento das relações Sul-Sul.

Excerto 29

Acredito que, primeiramente, precisamos definir melhor as nossas prioridades e objetivos. Ainda enxergamos a internacionalização aqui como a cooperação de nossos grupos com grupos de pesquisa em países da Europa (principalmente, França, Alemanha, Itália e Reino Unido) e nos EUA. Assim sendo, não busca-se normalmente receber alunos de fora. Acabamos nos concentrando mais em enviarmos nossos alunos para lá. Esse ponto já está até bem desenvolvido, mesmo que de maneira pouco organizada, mais dependente de iniciativas individuais dos pesquisadores. **Poderíamos pensar em receber mais alunos, focando-se principalmente na América Latina, mas precisaríamos nos preparar principalmente com relação às disciplinas, que hoje não consideram a presença de alunos estrangeiros** (Coordenador de PPG do CCE – Questionário 2 – grifos da autora).

Excerto 30

Constituindo uma estratégia de internacionalização, formalizada e com múltiplas ações de forma que docentes e discentes estejam constantemente envolvidos. No longo prazo, acredito que o programa (e todos os demais programas) possam **construir pontes que fortaleçam principalmente as relações Sul-Sul**, com canais abertos para a América Latina, África e Ásia de forma prioritária, com trocas mútuas de ações e conhecimento (e **deixando de lado a posição subalterna nas relações com países europeus e a América do Norte**) (Coordenador de PPG do CESA – Questionário 2 – grifos da autora).

Ao refletirem sobre as demandas de seus PPGs no que diz respeito a questões linguísticas com vistas ao fortalecimento da internacionalização, esses participantes ressaltam ser necessário, em primeiro lugar, debater coletivamente o que se busca alcançar por meio desse processo, considerando, em especial, as relações a serem estabelecidas e quem estaria envolvido. Em sua visão, uma internacionalização que busque atrair mais alunos internacionais¹⁴⁸ para a UEL e, em especial, fortalecer as relações Sul-Sul, traria benefícios mais significativos e sustentáveis para a IES. Essa perspectiva dialoga com a proposta de uma internacionalização ativa (Lima; Maranhão, 2009), bem como do estabelecimento de relações de cooperação mais igualitárias, com vistas à equidade, horizontalidade, solidariedade e participação mútua, conforme discutido por Leal, Finardi e Abba (2024).

No entanto, essas autoras ressaltam que as relações Sul-Sul são permeadas por uma série de complexidades, frequentemente associadas a motivações distintas e conflitantes acerca da internacionalização. Segundo elas, não se pode assumir que essas interações ocorram de modo despolitizado ou que as justificativas para os ganhos diretos ou indiretos advindos do processo, bem como seus legados e vícios coloniais, não exerçam forte influência nessas relações. Desse modo, ainda que as relações Sul-Sul constituam um tema relevante para a promoção de um modelo de internacionalização mais sustentável e decolonial, para as autoras, elas demandam pesquisa empírica para avaliar em que medida se configuram como colaborativas ou, ao contrário, reproduzem dinâmicas coloniais (Leal; Finardi; Abba, 2024).

Em suma, no que diz respeito aos aspectos que devem ser considerados para que a PLI-UEL responda aos anseios de internacionalização institucional, parte significativa dos coordenadores de cursos de graduação, especialização e PPGs acredita ser necessário investir na capacitação de docentes e discentes em outros idiomas, embora alguns considerem que isso demandaria um replanejamento das

¹⁴⁸ Embora os números relativos à mobilidade na UEL sejam modestos, se comparados a universidades do Norte Global, cabe destacar que a mobilidade *inbound* tem se mostrado mais expressiva que a *outbound* nos últimos anos, conforme dados divulgados em documentos anuais elaborados pela PROPLAN (Disponível em: <https://sites.uel.br/proplan/uel-em-dados/> Acesso em: 31 mar. 2026). Desse modo, a percepção do participante de que a IES tem focado mais em enviar discentes para universidades do exterior que em atrair alunos internacionais (**Excerto 29**) revela uma avaliação pessoal da agenda de políticas com foco na internacionalização da IES.

demais atividades por eles desenvolvidas regularmente. A oferta de disciplinas eletivas em LE, especialmente em inglês, é vista por muitos participantes como uma ação essencial para impulsionar a internacionalização de seus contextos de atuação, embora ainda muito associada às possibilidades de mobilidade *inbound*, além de percebida por muitos como algo pouco profícua. No âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, acredita-se, em especial, ser necessário ampliar a interlocução com docentes e pesquisadores de IES do exterior por meio de diversas ações, tais como: participação de docentes estrangeiros nas aulas ministradas pela IES, oferta de disciplinas em convênio com universidades do exterior e realização de eventos acadêmicos híbridos que permitam a interação com pesquisadores de outros países.

Uma questão pontual observada é a de que, apesar de a UEL contar com uma série de iniciativas que ofertam cursos de idiomas diversos à sua comunidade (conforme apresentado na **Seção 6**), muitos participantes têm a percepção de que a IES ainda precisa investir na capacitação linguística de discentes e docentes. Esse dado chama a atenção para uma provável inadequação dos cursos ofertados por essas iniciativas no atendimento às demandas da comunidade acadêmica. Os motivos por que essas ações não são lembradas por parte dos participantes podem estar relacionados desde a uma falta de visibilidade dos projetos ou de adequação de horários na oferta dos cursos até a percepção de que eles não respondem às demandas desse público. Nesse sentido, uma investigação mais aprofundada acerca de como as ações dessas iniciativas se articulam com as necessidades específicas desses contextos seria um encaminhamento desejável para pesquisas futuras.

Quanto às demandas relacionadas à maior oferta de disciplinas em LE e ao aumento da interlocução com docentes e pesquisadores de IES de outros países, considero que, no que se refere à PLI-UDEL, ambas poderiam ser contempladas por meio de ações de Intercâmbio Virtual (Garces; O'Dowd, 2020) ou COIL (Hackett *et al.*, 2024), o que parece ser de pouco conhecimento da comunidade. Nesse sentido, os acordos bilaterais já estabelecidos pela UEL poderiam buscar incorporar essa prática como forma de aprimorar a formação de discentes da UEL por meio da troca de experiências com docentes e alunos de IES de outras regiões do mundo. Além de fortalecer a Internacionalização em Casa (Beelen; Jones, 2015), essa estratégia poderia viabilizar um processo mais inclusivo, democrático e transversal.

Em contrapartida, as principais dificuldades na implementação de ações como as sugeridas pelos participantes são atribuídas à baixa adesão da comunidade

acadêmica. De um lado, acredita-se que os docentes apresentam resistência em engajar-se no processo por considerarem que os esforços necessários para seu fortalecimento não condizem com os potenciais resultados a serem alcançados. De outro, avalia-se que, mesmo nos PPGs nos quais há maior dedicação docente à internacionalização, há pouco envolvimento por parte dos discentes em razão da baixa proficiência em LE.

Ainda que em menor proporção, alguns dos participantes sinalizam para um entendimento de que é preciso negociar coletivamente os objetivos e prioridades relacionados a esse processo, considerando as relações que se busca estabelecer entre o local e o global. Ao defenderem que a IES deve fortalecer as relações Sul-Sul, atraindo mais alunos internacionais e não se rendendo a uma posição subalterna em relação aos países do Norte Global, os discursos desses participantes se alinham a uma perspectiva crítica de internacionalização institucional (Stein, 2021; Vavrus; Pekol, 2015). No entanto, é preciso ter em mente que, conforme ressaltam Leal, Finardi e Abba (2024), o Sul é um campo de desafios epistemológicos significativos cujas relações são atravessadas por complexidades diversas, demandando estudo empírico para que se possa identificar se podem ser efetivamente caracterizadas como colaborativas, equitativas e horizontalizadas.

Na próxima seção, apresento as percepções de atores institucionais quanto aos incentivos da IES no que diz respeito à capacitação da comunidade acadêmica em LEs.

7.3 INCENTIVOS INSTITUCIONAIS À PROMOÇÃO DO PLURILINGUISMO

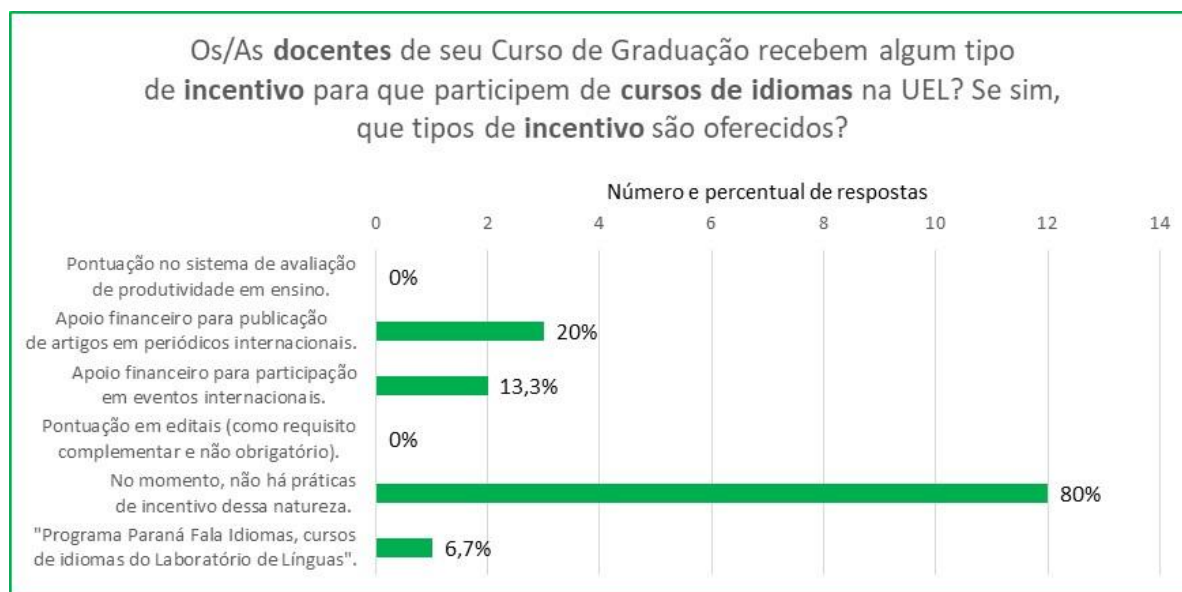
Buscando investigar a trajetória da PLI-UEL, o mapeamento realizado por meio dos questionários aplicados a atores em posições estratégicas na IES contemplou, ainda, a identificação de práticas de incentivo institucionais para a promoção da participação da comunidade acadêmica em atividades em LE, conforme será apresentado nesta seção. Trata-se, mais uma vez, de *percepções* dos participantes deste estudo quanto aos incentivos presentes em seus contextos de atuação, o que não significa, necessariamente, que a não identificação de um incentivo indique, de fato, sua inexistência.

Para além das opções de resposta fornecidas nos questionários, os

participantes tiveram a possibilidade de adicionar uma alternativa extra caso julgassem necessário. Para marcar as respostas acrescentadas pelos próprios participantes, utilizo aspas (“ ”) nos gráficos apresentados nesta seção. Ressalte-se, no entanto, que, por tratar-se de alternativa extra, inserida após a aplicação dos questionários, apenas o próprio participante que a adicionou teve a possibilidade de sinalizá-la como resposta.

Desse modo, no que diz respeito à dimensão *línguas ensinadas*, os coordenadores de cursos de graduação, PPGs e cursos de especialização (**Questionários 1, 2 e 3** respectivamente) foram perguntados se os docentes e discentes inseridos em seu contexto de atuação recebem algum tipo de incentivo para que participem de cursos de idiomas ofertados institucionalmente. Os resultados podem ser observados nos gráficos a seguir.

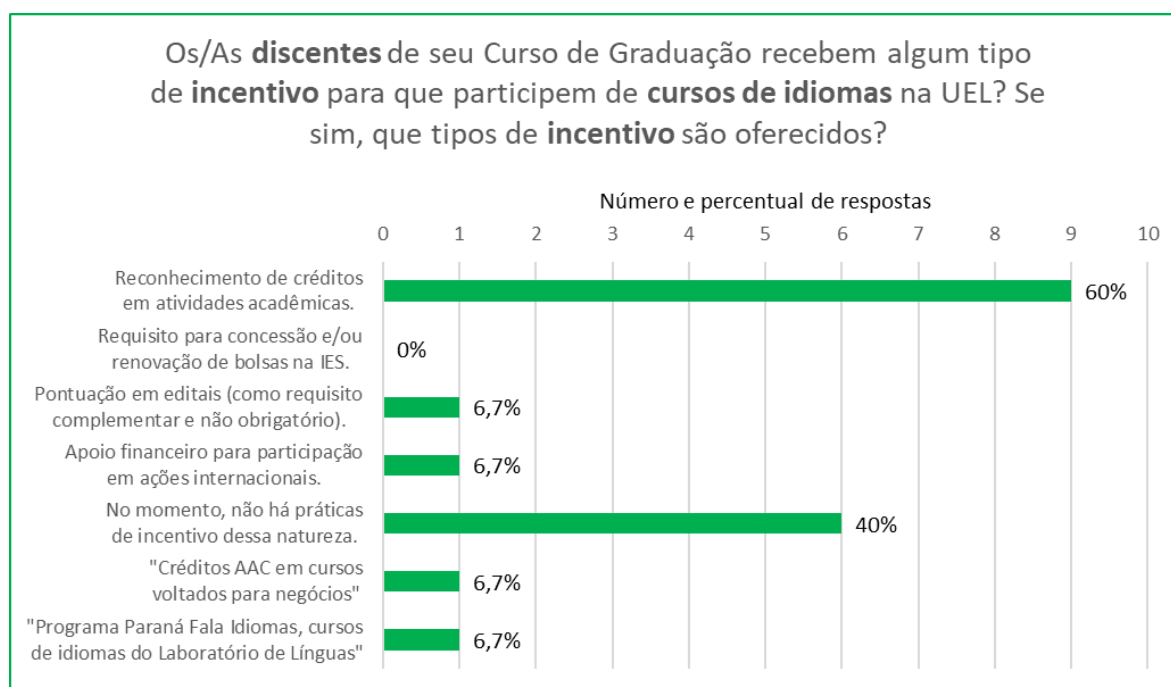
Gráfico 3 – Incentivos aos docentes da graduação para participação em cursos de idiomas na UEL



Fonte: elaboração própria (dados coletados via *Google Formulários*, 2025).

No âmbito da graduação, uma pequena parcela dos coordenadores indicou haver apoio financeiro para publicação de artigos em periódicos internacionais (20%) ou para participação em eventos internacionais (13,3%) aos docentes que participem dos cursos de idiomas ofertados pela UEL. A maior parte dos respondentes (80%), no entanto, não reconhecia a existência de práticas de incentivo dessa natureza quando do preenchimento do formulário.

Gráfico 4 – Incentivos aos discentes da graduação para participação em cursos de idiomas na UEL



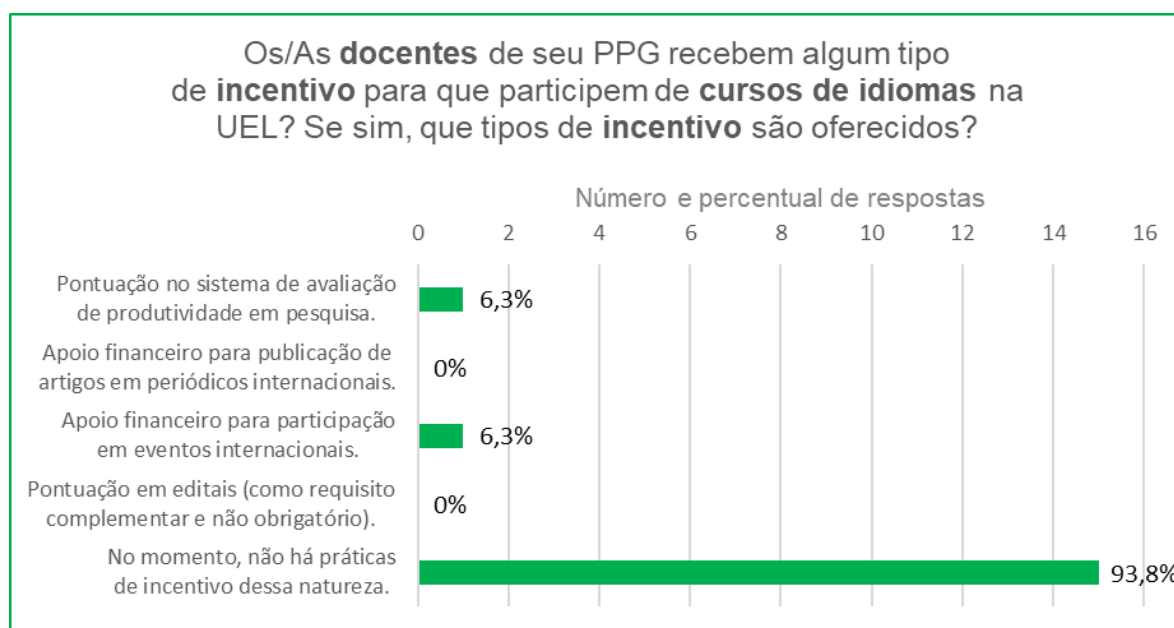
Fonte: elaboração própria (dados coletados via *Google Formulários*, 2025).

Quanto aos incentivos à participação de discentes nos cursos de idiomas ofertados pela UEL, 60% dos coordenadores informaram haver reconhecimento de créditos em atividades acadêmicas¹⁴⁹ e 6,7% deles indicaram a possibilidade de pontuação em editais (como requisito complementar e não obrigatório), além de apoio financeiro para participação em ações internacionais. Uma significativa parcela dos participantes (40%) informou não haver práticas de incentivo dessa natureza.

De modo similar, no âmbito da pós-graduação, foram poucas as práticas de incentivo reconhecidas para a participação de docentes e/ou discentes nos cursos de idiomas da UEL.

¹⁴⁹ Além desses, um respondente (6,7%), por meio de inserção de resposta extra, indica o reconhecimento de créditos de Atividades Acadêmicas Complementares em cursos voltados para negócios.

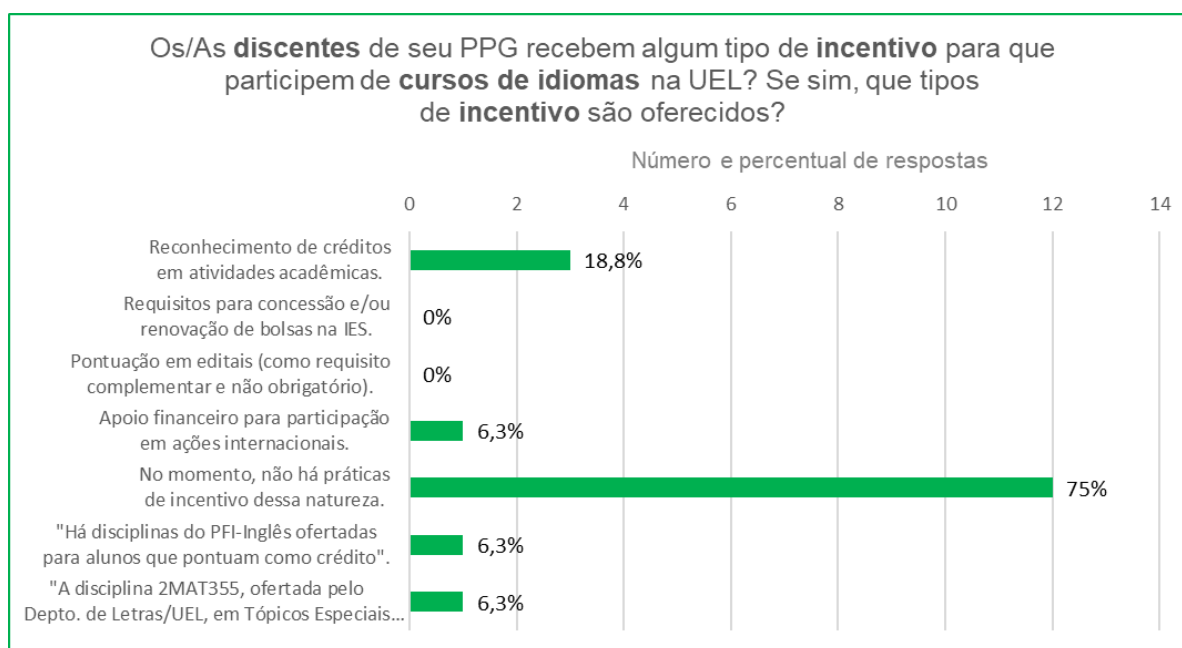
Gráfico 5 – Incentivos aos docentes da pós-graduação *stricto sensu* para participação em cursos de idiomas na UEL



Fonte: elaboração própria (dados coletados via *Google Formulários*, 2025).

No que se refere aos incentivos à capacitação linguística de docentes institucionalmente, apenas um coordenador (6,3%) reconheceu haver possibilidade de pontuação no sistema de avaliação de produtividade em pesquisa, e um (6,3%) indicou a possibilidade de apoio financeiro para participação em eventos internacionais.

Gráfico 6 – Incentivos aos discentes da pós-graduação *stricto sensu* para participação em cursos de idiomas na UEL



Fonte: elaboração própria (dados coletados via *Google Formulários*, 2025).

Quanto aos incentivos aos discentes para que participem de cursos de idiomas ofertados pela UEL, alguns coordenadores apontaram o possível reconhecimento de créditos em atividades acadêmicas (18,8%) ou apoio financeiro para participação em ações internacionais (6,3%). Um coordenador indicou, por meio de inserção de resposta extra, a existência de disciplinas do PFI-Inglês que pontuam como crédito, sinalizando para as parcerias estabelecidas entre o projeto de extensão na UEL e alguns PPGs no âmbito de ensino de inglês para fins acadêmicos, conforme mencionado na **Seção 5**. Também por meio da inserção de resposta extra, outro coordenador (6,3%) informou a existência de uma disciplina¹⁵⁰ em seu PPG, ofertada pelo Departamento de Letras da UEL, que pode ser utilizada como equivalência ao exame de proficiência em LE.

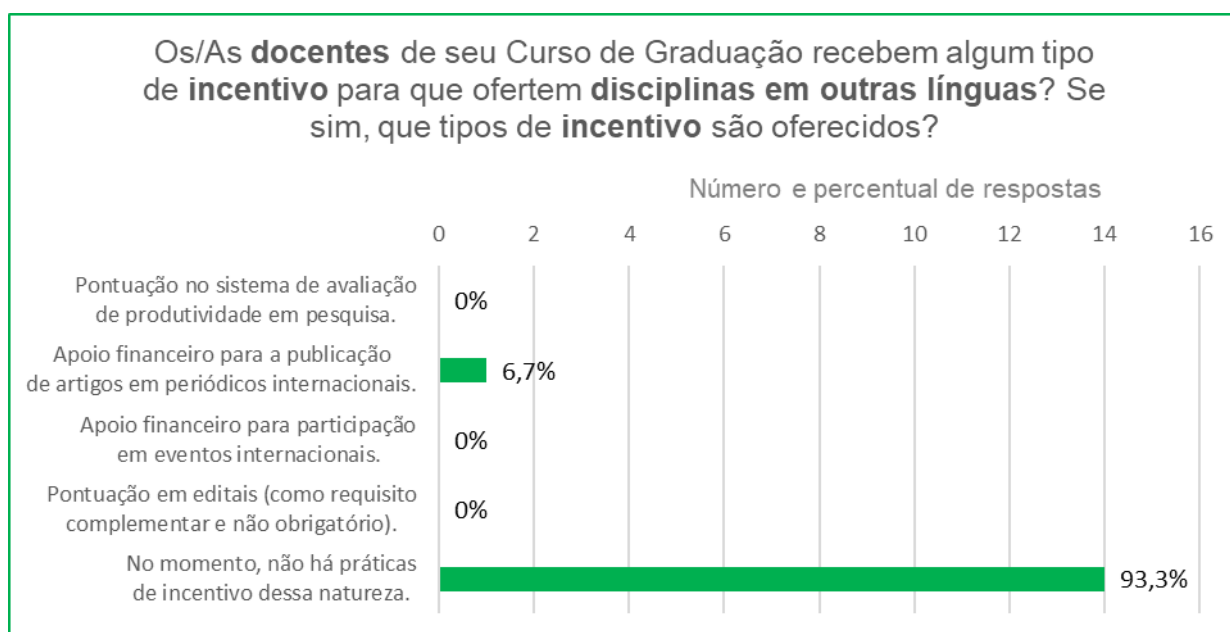
Se, a partir dos dados gerados por meio de questionários para esta pesquisa, práticas de incentivo à participação de docentes e discentes são percebidas com pouca presença nos cursos de graduação e nos PPGs, no âmbito da pós-graduação *lato sensu*, elas são inexistentes. Nenhum dos coordenadores de cursos de especialização participantes deste estudo indicou haver qualquer tipo de incentivo à

¹⁵⁰ 2MAT355 - "Tópicos Especiais em Matemática Aplicada e Computacional: Academic Writing I – Escrita Acadêmica I"

aprendizagem de LEs nos cursos de idiomas ofertados pela UEL para a comunidade inserida em seus cursos, o que é, de certo modo, característico desses contextos.

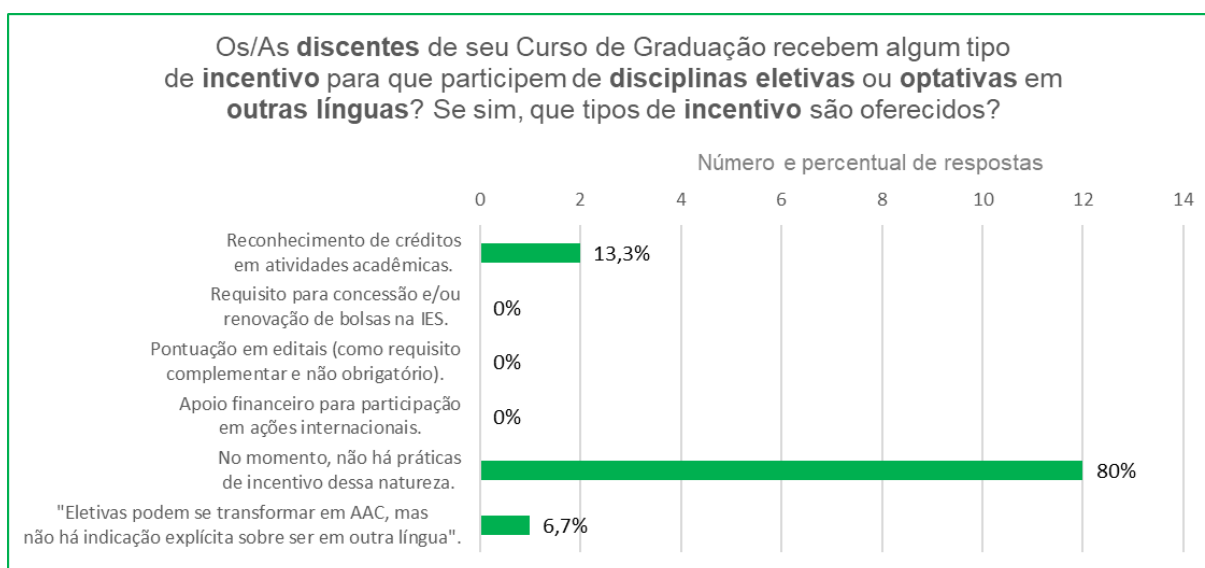
No que diz respeito à dimensão *línguas usadas como meio de instrução*, os coordenadores de cursos de graduação, PPGs e cursos de especialização foram perguntados se os docentes de seus contextos recebem algum tipo de incentivo para que ofertem disciplinas em outras línguas além do português bem como se os discentes são incentivados a cursar disciplinas em LE. Os resultados são apresentados nos gráficos que se seguem.

Gráfico 7 – Incentivos aos docentes da graduação para a oferta de disciplinas em outras línguas



Fonte: elaboração própria (dados coletados via *Google Formulários*, 2025).

Gráfico 8 – Incentivos aos discentes da graduação para participação em disciplinas eletivas ou optativas em outras línguas

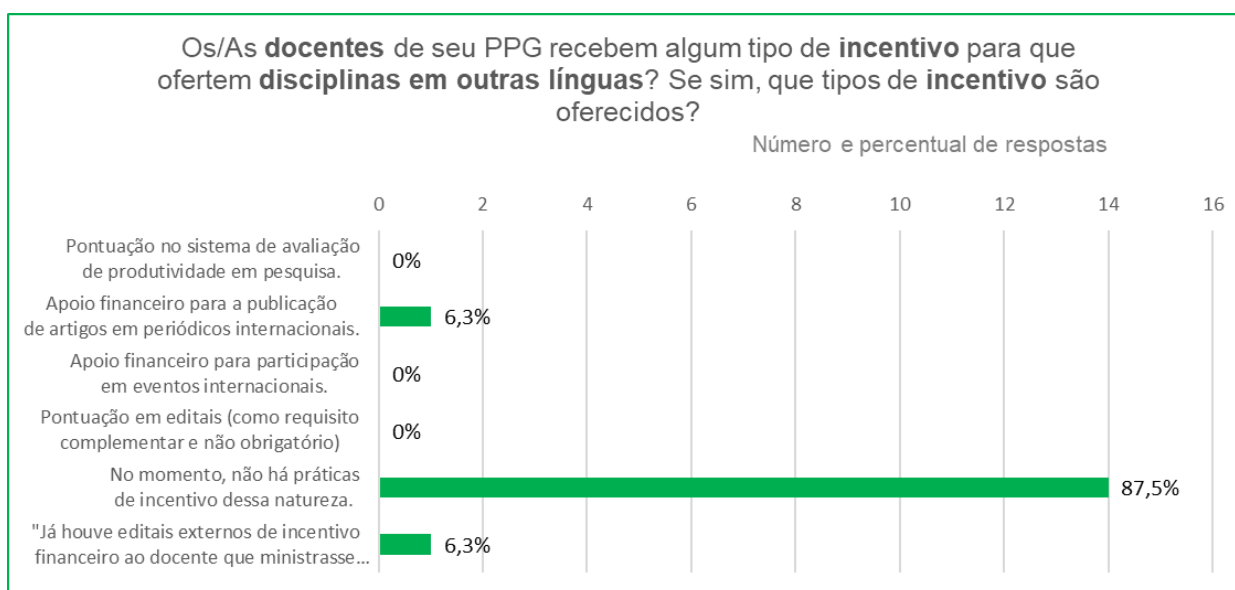


Fonte: elaboração própria (dados coletados via *Google Formulários*, 2025).

Os **Gráficos 7 e 8** revelam a percepção de que há pouco incentivo institucional para a oferta de disciplinas em LE na graduação, com apenas um participante (6,7%) informando a possibilidade de apoio financeiro para a publicação de artigos em periódicos internacionais. De modo similar, no que diz respeito aos incentivos a discentes para a participação em disciplinas ofertadas em outras línguas, apenas dois coordenadores (13,3%) indicaram haver reconhecimento de créditos em atividades acadêmicas, e um (6,7%) informou, por meio de inserção de resposta extra, que disciplinas eletivas podem ser convertidas em Atividades Acadêmicas Complementares, porém, sem que haja indicação explícita para que seja realizada em outras línguas.

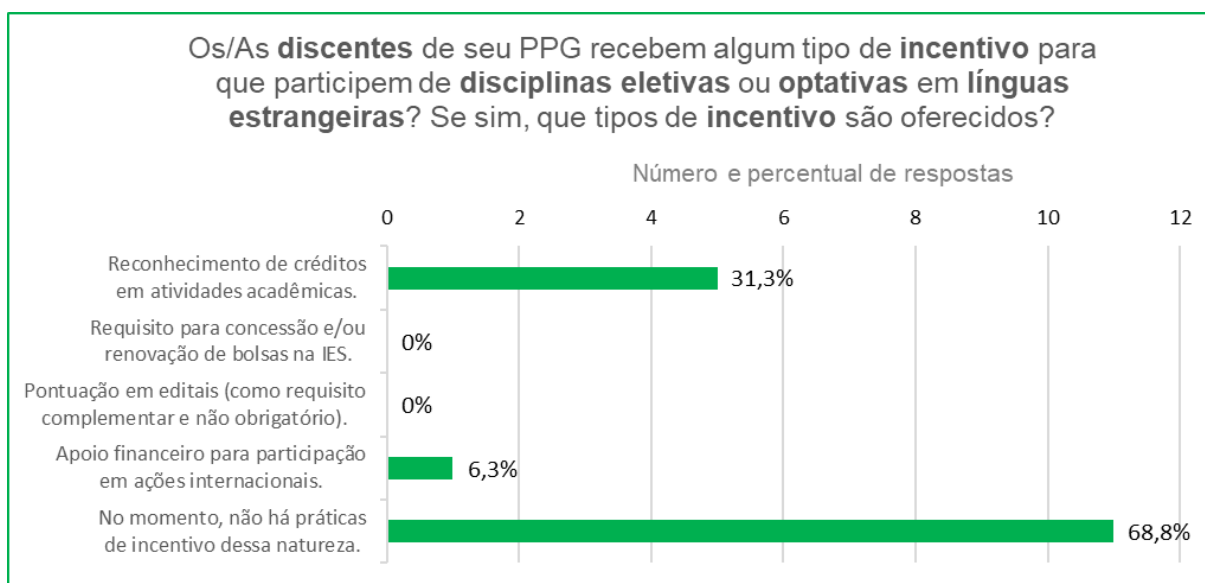
No âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, os resultados acerca dos incentivos aos docentes são bastante semelhantes aos do contexto de graduação, porém, diferem ligeiramente quando considerados os incentivos aos discentes.

Gráfico 9 – Incentivos aos docentes da pós-graduação *stricto sensu* para a oferta de disciplinas eletivas ou optativas em outras línguas



Fonte: elaboração própria (dados coletados via *Google Formulários*, 2025).

Gráfico 10 – Incentivos aos discentes da pós-graduação *stricto sensu* para participação em disciplinas eletivas ou optativas em outras línguas



Fonte: elaboração própria (dados coletados via *Google Formulários*, 2025).

No que diz respeito aos incentivos para que docentes da pós-graduação *stricto sensu* ofertem disciplinas em LE, um coordenador (6,3%) indicou haver apoio financeiro para a publicação de artigos em periódicos internacionais (o que, provavelmente, ocorre como forma de reconhecimento/retribuição pela dedicação às

aulas em LE). Outro participante, por meio da inserção de resposta extra, afirma ter conhecimento de editais externos de incentivo financeiro ao docente que ministrasse disciplina em LE no passado.

Quanto aos incentivos para que discentes da pós-graduação *stricto sensu* participem de disciplinas eletivas ou optativas ofertadas em LE, 31,3% dos coordenadores afirma haver reconhecimento de créditos em atividades acadêmicas, e 6,3% indica a possibilidade de apoio financeiro para participação em ações internacionais.

Por outro lado, no âmbito da pós-graduação *lato sensu*, por terem todos os coordenadores participantes da pesquisa sinalizado a não oferta de disciplinas em LE em seus cursos, não houve necessidade de responder às demais perguntas destinadas à dimensão línguas *usadas como meio de instrução*.

Em síntese, os dados relativos aos incentivos para a promoção do plurilinguismo em nível institucional revelam que, nos cursos de graduação e pós-graduação, ainda há poucas práticas dessa natureza reconhecidas pelos coordenadores desses contextos. Algumas iniciativas, no entanto, têm demonstrado valorizar as atividades de docentes e discentes em LE, inclusive, por meio de parcerias com projetos que vêm se consolidando institucionalmente, como o PFI. Nesse sentido, embora seja importante identificar as potenciais contribuições desses projetos para as demandas específicas de internacionalização da IES, é essencial que a construção de uma PLI que busque responder adequada e sensivelmente às demandas de sua comunidade acadêmica considere iniciativas sustentáveis a longo prazo e que não sejam dependentes de políticas de governo.

8 A GESTÃO LINGUÍSTICA NA INTERNACIONALIZAÇÃO DA UEL

A *gestão* das línguas, na teoria de Spolsky (2004), se refere aos esforços explícitos ou perceptíveis de um indivíduo ou grupo, geralmente, com certa autoridade, em influenciar as crenças e práticas linguísticas dos participantes de uma comunidade de fala de modo consciente, no intuito de alcançar objetivos específicos. Trata-se de intervenções deliberadas com vistas a orientar, normatizar ou promover determinados usos das línguas.

Embora sua teoria se concentre nas escolhas linguísticas realizadas em dado domínio (ou comunidade de fala) com base em forças internas, o autor reconhece que fatores externos também influenciam as práticas, crenças e gestão sobre as línguas dessa comunidade. Ademais, considerando que os indivíduos exercem papéis distintos em múltiplos domínios, estando familiarizados com as práticas e crenças linguísticas correspondentes a cada um deles, torna-se plausível que os valores de uma comunidade sejam favorecidos ou transportados para outro contexto, evidenciando a complexa relação entre agência individual e dinâmica social na configuração das políticas linguísticas (Spolsky, 2004).

Tendo identificado, nas seções anteriores, *práticas* e *crenças* relacionadas à PLI-UEL, a partir da participação de atores institucionais em funções estratégicas, nesta seção, dedico-me a explorar a *gestão* das línguas no contexto da internacionalização da educação superior com base em um conjunto de documentos institucionais, buscando responder à quarta pergunta que orienta esta pesquisa.

Pergunta 4: *Quais línguas são oficialmente reconhecidas pela IES e de que modos elas se associam ao processo de internacionalização institucional?*

Para responder a essa pergunta, foram considerados, prioritariamente, documentos institucionais relativos à internacionalização e à PLI-UEL, além do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) mais recente (PDI-UEL 2024-2028), no intuito de identificar as línguas que neles se encontram explicitamente mencionadas, os papéis a elas atribuídos e outras questões linguísticas emergentes.

Quando da realização desta pesquisa, a UEL ainda não contava com uma Política de Internacionalização Institucional oficializada e, portanto, foi utilizado o Plano Estratégico de Internacionalização da Pesquisa e Pós-Graduação (PEI-PPG)

2023-2027 (UEL, 2023b), o qual, embora limitado a um escopo específico das atividades institucionais, reflete os valores de um grupo influente na IES. Convém salientar, no entanto, que o primeiro plano dessa natureza elaborado pela UEL, o PEI-PPG 2018-2022 (UEL, 2018b), foi proposto no contexto do Programa Capes-PrInt, que exigia a apresentação de um Plano Institucional de Internacionalização ou documento congênere como condição de participação às IES e Institutos de Pesquisa que desejassem submeter projetos institucionais ao programa (Brasil, 2017c). Posteriormente, o Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional com foco na Pós-Graduação *stricto sensu*, elaborado pela Capes (Brasil, 2020), buscava apoiar a gestão de projetos no âmbito do Capes-PrInt, inclusive, orientando gestores acadêmicos na proposição de seu Plano Institucional de Internacionalização.

Para o que se refere à PLI-UEL, foram considerados os dois documentos que esboçaram uma política linguística para a IES quando da demanda imposta no processo de credenciamento ao Programa IsF, entre os anos de 2017 e 2018 – a Minuta de Política Linguística para a UEL (UEL, [2017]) e a Proposta de Política Linguística para a Internacionalização da UEL (UEL, 2018a).

Primeiramente, vale ressaltar que, por se tratar de uma universidade brasileira, o português é a língua predominante na UEL, conforme observado nos resultados do mapeamento apresentado nas **Seções 5 e 6**. Ressalte-se, no entanto, que nenhum dos documentos institucionais levantados para esta pesquisa lhe atribui o estatuto de língua oficial da IES. No Regimento Geral da UEL (UEL, 2023a), por exemplo, as únicas menções a línguas são aquelas referentes à exigência de comprovação de proficiência em leitura em LE para a concessão do título de mestre e/ou de doutor, conforme exposto na **Seção 5**.

Passando aos documentos institucionais adotados para a análise deste estudo, consideremos, inicialmente, o PEI-PPG 2023-2027, referente à internacionalização no âmbito da Pesquisa e Pós-Graduação na UEL. Esse documento é resultado das discussões de um Grupo de Trabalho (GT) formado, em 2023, por iniciativa da PROPPG, com apoio de coordenadores e docentes dos PPGs da UEL, bem como da ARI. O GT foi formado por “professores orientadores vinculados a diferentes áreas de conhecimento, representando os programas, com participação das Diretorias de Pesquisa e de Pós-Graduação, e do EAPq¹⁵¹ da PROPPG” (UEL, 2023b, p. 5). O PEI-

¹⁵¹ EAPq: Escritório de Apoio à Pesquisa

PPG 2023-2027 tem como objetivo o seguinte:

Excerto 31

O objetivo geral deste documento é sistematizar as metas e ações de internacionalização institucionais dentro do âmbito da pesquisa e pós-graduação *Stricto sensu*, e orientar os esforços de internacionalização, de forma integrada e compreensiva, visando à construção e reforço de competências centrais da instituição, e ainda, a incorporação de padrões internacionais de excelência em educação e pesquisa da pós-graduação e a assertividade institucional no cenário global (UEL, 2023b, p. 5).

Ao apresentar o objetivo do PEI-PPG 2023-2027, o texto encontrado no **Excerto 31** estabelece que, para além do foco na *construção e reforço das competências centrais* da IES, a melhoria da qualidade na educação e pesquisa em nível de pós-graduação deve estar vinculada à adoção de modelos reconhecidos por outros países (*incorporação de padrões internacionais de excelência*) bem como à projeção da IES internacionalmente (*assertividade institucional no cenário global*). As expressões aqui destacadas, além do próprio discurso, coincidem com formulações encontradas no Guia para Aceleração da Internacionalização dos PPGs elaborado pela Capes (Brasil, 2020, p. 7), evidenciando uma influência direta do órgão governamental no plano traçado institucionalmente.

Por conseguinte, esses valores influenciam o Plano de Metas e Ações para a Internacionalização da Pesquisa e Pós-Graduação da UEL¹⁵², dividido em quatro Eixos de Atuação: 1) Intercâmbio Acadêmico Científico; 2) Visibilidade Internacional; 3) Produção Científica e Tecnológica Internacionalizada; e 4) Ambiente Bilíngue.

Ainda que de modos nem sempre evidentes, questões linguísticas permeiam os quatro eixos do PEI-PPG 2023-2027. De modo mais expressivo, é no Eixo de Atuação 04 que as demandas relacionadas às línguas estrangeiras recebem maior atenção. A decisão pela inclusão de um Eixo de Atuação voltado especificamente à construção e promoção de um Ambiente Bilíngue na IES sinaliza para o reconhecimento dos atores envolvidos no contexto de produção do texto de que a internacionalização não se sustenta onde impera uma cultura monolíngue. A análise do texto inserido nesse eixo, no entanto, permite identificar visões divergentes quanto

¹⁵² O Plano de Metas e Ações para a Internacionalização da Pesquisa e Pós-Graduação da UEL é parte integrante do PEI-PPG 2023-2027. O plano está dividido em quatro (04) Eixos de Atuação, os quais se desdobram em 16 Metas Específicas e 39 Ações a serem executadas para que os objetivos do plano possam ser alcançados no período de 2023 a 2027.

às línguas a serem contempladas em suas metas e ações.

Excerto 32

EIXO 4. AMBIENTE BILÍNGUE

Objetivo: Promover a capacitação da comunidade acadêmica e agentes universitários vinculados à pesquisa e pós-graduação para uso do idioma **inglês** como língua adicional.

Meta 15: Aumentar em 100% a oferta de disciplinas optativas em **língua inglesa** ou **espanhol** na pós-graduação.

Indicador(es): Número de cursos ofertados utilizando **inglês** como meio de instrução.

Situação atual: Entre 2018-2022 foram oferecidas 11 disciplinas em **inglês** em 7 programas, e 2 disciplinas em **espanhol** em 2 programas (Dados da Plataforma Sucupira).

Governança: PROPPG, Programas de Pós-Graduação, Laboratório de Línguas (UEL, 2023b, p. 23 – destaques realizados pela autora)

Por meio do **Excerto 32**, revela-se, no item Objetivo, que o idioma considerado como complementar à língua portuguesa¹⁵³ quando da denominação do Eixo 04 como Ambiente Bilíngue era, ao menos inicialmente, o inglês. Porém, logo na primeira meta estabelecida para o eixo (Meta 15), a língua inglesa figura como uma de duas opções para a oferta de disciplinas optativas, assumindo peso equivalente ao do espanhol. Para a avaliação do cumprimento da meta, no entanto, volta-se a considerar apenas o número de cursos que utilizam *inglês como meio de instrução*.

Por outro lado, dentre as ações referentes à Meta 15, o espanhol volta a assumir espaço de importância equivalente à da língua inglesa, como pode ser observado no **Excerto 33**.

Excerto 33

Ação 36. Incentivar a criação de disciplinas optativas de amplo interesse, para serem ofertadas em **língua inglesa** ou **espanhola**, nos Programas de Pós-Graduação da UEL, com professores internos ou convidados (2023-2027).

[...]

Ação 38. Ofertar para os estudantes de pós-graduação, em parceria com os Programas de Idioma vigentes, disciplinas de capacitação em **língua inglesa** ou **espanhola** para escrita acadêmica e apresentação de pesquisas em eventos internacionais (UEL, 2023b, p. 23 – destaques realizados pela autora).

¹⁵³ O PEI-PPG 2023-2027 não especifica o português como um dos idiomas a serem contemplados para o estabelecimento de um Ambiente Bilíngue. No entanto, pelos motivos já explicitados anteriormente nesta seção, infere-se que a língua portuguesa seja a primeira língua considerada no contexto de produção do documento.

Observa-se, assim, que há um desalinhamento entre a primeira meta do Eixo Ambiente Bilíngue, bem como as ações previstas para o seu alcance, e o objetivo estabelecido para o eixo. Ao passo que a Meta 15 e as Ações 36 e 38 abrem espaço para que tanto o inglês quanto o espanhol possam ser selecionados para a oferta de disciplinas no âmbito da pós-graduação, sem indicação de prioridade de um idioma sobre o outro, o indicador estabelecido para avaliação do cumprimento da meta restringe a capacitação do público-alvo apenas à língua inglesa, respondendo de forma consoante ao objetivo do eixo, porém, de modo mais restrito quanto às possibilidades de idiomas a serem contemplados, privilegiando a língua inglesa.

As divergências relacionadas às línguas que devem ser consideradas para a promoção de um Ambiente Bilíngue na IES, encontradas nos **Excertos 32 e 33**, podem ser explicadas por meio da intertextualidade manifesta no próprio documento. No intuito de realizar um diagnóstico situacional da internacionalização no âmbito da Pesquisa e Pós-Graduação na UEL, o GT responsável pela elaboração do PEI-PPG 2023-2027 avaliou o cumprimento e a necessidade de ajustes nas metas estabelecidas no plano que o precedeu – o PEI-PPG 2018-2022 (UEL, 2018b). O Eixo Ambiente Bilíngue fora assim denominado quando da elaboração desse, que foi o primeiro plano de internacionalização proposto pela PROPPG, quando, de fato, as metas que remetiam ao eixo salientavam o inglês como principal idioma a ser promovido no âmbito da Pesquisa e da Pós-Graduação, como pode ser observado no **Excerto 34**.

Excerto 34

O eixo 4 (Ambiente Bilíngue), tinha como objetivo promover a capacitação da comunidade acadêmica e de agentes universitários para uso do idioma inglês como língua adicional. As metas estabelecidas estão discutidas abaixo.

- **Meta 14. Aumentar em 20% o número de usuários proficientes em língua inglesa.** Os programas da UEL foram consultados em relação ao nível de proficiência de seus docentes. Dentre as respostas obtidas, observou-se que os (sic) programas consultados, 41% relataram que tinham entre 30 e 50% dos docentes proficientes em inglês, e 28% dos programas tinham mais de 50% dos docentes proficientes em inglês. Para o espanhol, observou-se que 37% dos programas tinham mais de 50% dos docentes proficientes em espanhol, mas para mais da metade dos programas, o nível de proficiência não chegava a 30% dos docentes.

- **Meta 15. Aumentar em 100% a oferta de cursos de línguas estrangeiras, especialmente inglês.** No ano de 2023, estão sendo ofertadas 120 vagas para os cursos de francês, 300 para espanhol, e 360 para inglês, de forma totalmente gratuita, para os estudantes e

docentes da UEL, em especial para a pós-graduação.

- Meta 16. Aumentar em 100% a oferta de disciplinas optativas em língua inglesa na pós-graduação. Entre 2018-2022 foram oferecidas 11 disciplinas em inglês em 7 programas e 2 disciplinas em espanhol em 2 programas. Certamente, existe um grande potencial de incremento das disciplinas oferecidas em inglês e espanhol na UEL. (UEL, 2023b, p. 15-16 – destaques realizados pela autora)

Por meio da leitura do diagnóstico situacional inserido no PEI-PPG 2023-2027 (UEL, 2023b), observa-se que, quando da avaliação do cumprimento das metas estabelecidas no PEI-PPG 2018-2022, percebeu-se que, para além dos dados referentes à língua inglesa no âmbito das metas associadas ao Eixo Ambiente Bilíngue no período avaliado (2018-2022), o espanhol emergiu como idioma de uso relativamente significativo na IES, bem como o francês dentre os idiomas com maior oferta de vagas em cursos de línguas. Consequentemente, ao analisarmos a ação atribuída à segunda meta (Meta 16, Ação 39) desse eixo de atuação no PEI-PPG 2023-2027, é possível identificar como os dados encontrados no diagnóstico situacional realizado pelo GT podem ter influenciado o contexto de produção do documento mais recente.

Excerto 35

Meta 16. Promover a participação dos estudantes de mestrado e doutorado nos programas de idiomas vigentes.

Indicador(es): Número de estudantes de pós-graduação participantes nos programas de idiomas vigentes.

Situação atual: Desconhecida

Governança: PROPPG, Programas de Pós-Graduação, Laboratório de Línguas, Programa Paraná Fala Idiomas

Ação 39. Incentivar a participação de mestrandos e doutorandos em cursos para aprendizado de outros idiomas, incluindo o inglês, espanhol e francês (UEL, 2023b, p. 24 – destaques realizados pela autora).

Se, de um lado, a Meta 15 do PEI-PPG 2023-2027 e suas ações correlacionadas abriam espaço para a opção entre inglês e espanhol de modo igualitário, a Meta 16 e a Ação 39 apresentam um olhar ainda mais abrangente e inclusivo para as línguas. Por meio de escolhas lexicais como *promover* e *incentivar*, ressalta-se o foco na *participação* de estudantes de mestrado e doutorado *nos programas de idiomas vigentes* bem como *em cursos para aprendizado de outros idiomas*, endossando uma visão plurilíngue. Observa-se, ainda, que, diferentemente das ações referentes à Meta 15, a Ação 39 introduz também o francês como sugestão

de idioma a ser ensinado ao público-alvo, ampliando o escopo linguístico contemplado no plano. Ressalte-se que, embora três línguas sejam mencionadas na Ação 39 (*inglês, espanhol e francês*), o texto enfatiza o incentivo à *participação* de pós-graduandos *em cursos para aprendizagem de outros idiomas*, figurando aquelas três línguas apenas como sugestões.

As divergências encontradas nos excertos analisados sinalizam para um contexto de produção de texto permeado pela disputa de interesses de diferentes grupos, ora enfatizando a promoção de um Ambiente “Bilíngue” na IES, tendo como objetivo e indicador de avaliação o *uso do idioma inglês*, ora conferindo espaço equivalente ao *espanhol* e, por fim, ampliando as possibilidades para *idiomas* em geral, o que, de modo mais inclusivo, deixaria de enfatizar a promoção de um ambiente tão somente *bilíngue*.

Desse modo, retomo, aqui, os valores encontrados no objetivo do PEI-PPG 2023-2027 (**Excerto 31**) - *construção e reforço das competências centrais da IES, incorporação de padrões internacionais de excelência e assertividade institucional no cenário global*. A esse respeito, o documento sinaliza, ao menos no âmbito do Eixo Ambiente Bilíngue, que, embora o inglês, enquanto língua hegemônica na esfera acadêmica, tenha espaço exclusivo no objetivo do eixo, as metas e ações a ele relacionadas incorporam uma visão plurilíngue para a internacionalização institucional. Nesse aspecto, destaca-se a relevância do espanhol, língua oficial da maior parte dos países com os quais o Brasil faz fronteira e de grande parte dos estudantes internacionais recebidos pela UEL.

Cabe, aqui, fazer uma observação importante com relação à conduta adotada pelo referido GT na fase de diagnóstico situacional para a elaboração do PEI-PPG 2023-2027. Tendo em vista que o PEI-PPG 2018-2022 apresentava, para o Eixo Ambiente Bilíngue, metas e ações centradas na promoção da língua inglesa institucionalmente, seria esperado que a avaliação do alcance das metas estivesse restrita a atividades envolvendo esse idioma. O que se infere a partir do texto presente no **Excerto 34**, no entanto, é que o GT optou por ampliar o escopo de línguas contempladas em seu diagnóstico situacional, o que possibilitou uma visão mais abrangente dos idiomas usados institucionalmente. Na ausência de procedimentos que permitissem avaliar, para além do inglês, a presença de outras línguas estrangeiras nos contextos institucionais analisados, provavelmente não teria sido possível identificar que o espanhol e o francês também ocupam espaço significativo

na IES, conforme apresentado no documento. É com base em situações como essa que Spolsky (2004, 2007, 2016) propõe que o estudo da política linguística de uma dada comunidade de fala não se restrinja ao que está previsto em documentos, mas avalie também as práticas e crenças de seus membros, conforme buscou-se explorar neste estudo.

A visão plurilíngue presente na Meta 16 do PEI-PPG 2023-2027 é consoante com aquela encontrada em documentos institucionais que o precederam, voltados expressamente a discutir a PLI-UEL, como a Minuta de Política Linguística para a UEL (UEL, [2017]) e a Proposta de Política Linguística para a Internacionalização da UEL (UEL, 2018a), elaboradas em resposta ao Edital 59/2017 do então Programa IsF para o credenciamento da IES como NuLi-IsF.

A Minuta de Política Linguística para a UEL apresenta uma contextualização de práticas encontradas na IES à época de sua escrita, consideradas significativas para a formalização de uma política linguística que estivesse articulada com os objetivos estratégicos voltados à internacionalização institucional. Em seguida, o documento apresenta uma proposta inicial de PLI voltada, especificamente, a alavancar a internacionalização da IES. O documento disponibilizado para esta pesquisa está inserido em papel timbrado, com os logos da UEL e do Governo do Paraná, porém, sem referência aos atores que compuseram o contexto de produção do texto.

No âmbito da contextualização das práticas, a Minuta de Política Linguística para a UEL apresenta dados referentes a ações inseridas nos seguintes contextos: a) “aulas de línguas estrangeiras”; b) “avaliação da proficiência linguística da comunidade universitária”; e c) “núcleos e programas de formação e de fortalecimento à capacitação de línguas estrangeiras”. Ao declarar que essa contextualização ilustra o “histórico de comprometimento [da UEL] com a promoção de línguas estrangeiras ao longo de sua trajetória” (p. 7), o texto que esboça a PLI para a internacionalização da IES apresenta a intenção da equipe envolvida no contexto de produção desse documento em fazer do *plurilinguismo* parte integrante das atividades institucionais.

Excerto 36

A UEL reforça o compromisso com o **plurilinguismo**, ao encorajar a oferta de diferentes línguas estrangeiras, especialmente aquelas que fazem parte dos povos que migraram para o norte do Paraná (alemães, japoneses, espanhóis, italianos) (UEL, [2017], p. 7 – destaque realizado pela autora).

Ao destacar um interesse particular em fortalecer institucionalmente as línguas dos povos que migraram para a região de Londrina, a equipe responsável pela elaboração desse documento não apenas reforça seu compromisso com o plurilinguismo, mas também reconhece a importância de se valorizar a preservação e o fortalecimento da identidade e memória dos grupos migrantes que constituíram a comunidade regional, reconhecendo sua relevância para a trajetória e consolidação da própria IES.

Complementarmente, o texto encontrado no **Excerto 37**, referente a parte das demandas inseridas na Minuta de Política Linguística para a UEL, destaca a *valorização da diversidade linguística* como subseção orientadora da proposta, elencando aspectos a serem abordados institucionalmente que reiteram essa perspectiva.

Excerto 37

Da valorização da diversidade linguística:

- Ampliação de oferta de cursos, eventos, oficinas em línguas estrangeiras como valorização da diversidade linguística e cultural da universidade.
- Criação de canais de comunicação (websites, redes sociais, canais de vídeos) que promovam e valorizem a diversidade linguística e cultural da comunidade acadêmica.
- Tradução do site oficial da universidade em francês, espanhol e inglês.
- Discussão da proposta de definição de outros idiomas a serem aceitos em Trabalhos de Conclusão de Cursos, Monografias, Dissertações e Teses.
- Promoção de eventos que permitam a apresentação de trabalhos em outras línguas.
- Incentivo à oferta de disciplinas em outras línguas em cursos de graduação e pós-graduação com a atenção à oferta simultânea ou subsequente em português.
- Convênio com clubes de serviços e ONGs que promovem o intercâmbio de jovens, crianças e adultos como modelo de evento de internacionalização (UEL, [2017], p. 8-9 – destaques realizados pela autora).

O plurilinguismo se evidencia no referido texto por meio da proposição de uma série de ações (cursos, eventos, oficinas, disciplinas, apresentação de trabalhos, dentre outros) marcadamente em *línguas estrangeiras*, *outros idiomas* ou *outras línguas*. Como nos demais documentos institucionais analisados nesta seção, infere-se que a escolha pelos termos *outros/as* remeta a idiomas/línguas excluindo-se o

português (escolha também adotada neste estudo). A *valorização da diversidade linguística* fica, assim, legitimada pela abertura que se concede para que, em cada uma dessas ações, as línguas a serem integradas sejam definidas em cada contexto de atuação.

De modo mais específico, quanto aos idiomas a serem utilizados na *tradução do site oficial da universidade*, três LEs são priorizadas - *francês, espanhol e inglês*. Embora essa minuta tenha sido elaborada para cumprimento de requisito em edital de instância externa, para credenciamento ao IsF, observa-se que aspectos que eram considerados relevantes pelo grupo envolvido no contexto de produção do texto encontram-se alinhados a ações realizadas institucionalmente no período de desenvolvimento desta pesquisa.

Conforme mencionado na **Seção 5**, entre os anos de 2024 e 2025, houve um esforço no sentido de viabilizar uma página institucional voltada a apresentar ao público internacional informações sobre a IES em espanhol, francês e inglês. Diferentemente do proposto na Minuta de Política Linguística para a UEL, essa página não se caracteriza como uma *tradução do website* da UEL para outras línguas, mas como um espaço com conteúdo selecionado e especificamente direcionado ao público internacional.

Figura 3 – Página inicial do *website* oficial da UEL



Fonte: portal.uel.br (2026)

Observa-se, desse modo, que as línguas inglesa, espanhola e francesa vêm sendo consideradas importantes para as ações de internacionalização institucional ao

menos desde a elaboração da Minuta de Política Linguística para a UEL, o que coincide com os idiomas abordados posteriormente no Eixo Ambiente Bilíngue do PEI-PPG 2023-2027. De modo similar, o Eixo Visibilidade Internacional desse documento, cujo objetivo é “aumentar a visibilidade da pesquisa e pós-graduação da UEL”, apresenta como uma de suas metas a de “tornar todos os *sítes* de Programas de Pós-graduação trilíngues (português, inglês e espanhol)” até dezembro de 2024 (UEL, 2023b, p. 21), o que, conforme discutido na **Seção 5**, provocou um movimento de diversos PPGs para adequação à meta.

Uma segunda versão da Minuta de Política Linguística para a UEL, intitulada Proposta de Política Linguística para a Internacionalização da UEL (UEL, 2018a), elaborada também em resposta aos requisitos estabelecidos pelo Edital 59/2017 do Programa IsF, reitera a perspectiva plurilíngue adotada no documento original, como pode ser observado no **Excerto 38**.

Excerto 38

Entendemos que com a proposição de uma política linguística voltada à internacionalização, a UEL reforçará o compromisso com o plurilinguismo, ao encorajar a oferta de diferentes línguas estrangeiras, ressaltando a importância da consolidação da internacionalização não somente por meio da mobilidade no exterior, mas também, e principalmente, da internacionalização em casa (UEL, 2018a – destaques realizados pela autora).

Conforme o documento, o grupo inserido no contexto de produção do texto foi composto por “representantes do programa IsF, do Laboratório de Línguas, do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas e da Assessoria de Relações Internacionais da UEL”, tendo o texto sido “aprovado pelos componentes do Comitê de Apoio à Internacionalização da UEL” (UEL, 2018a), e assinado pelos então Reitor e Assessor de Relações Internacionais da IES.

O texto encontrado no **Excerto 38** não apenas reafirma o compromisso institucional com o plurilinguismo, mas também atribui à *proposição de uma política linguística voltada à internacionalização* da IES o papel instrumental de sustentá-lo. Esse suporte é apresentado por meio do processo de incentivo (*encorajar*) à *oferta de diferentes línguas estrangeiras*, o qual teria como resultado esperado a *consolidação da internacionalização* institucional. Para alcançar esse objetivo, duas abordagens são mencionadas no texto: a *mobilidade no exterior* e a *internacionalização em casa*, figurando essa última como prioritária.

Há que se reconhecer que, no âmbito da internacionalização da educação superior, o desenvolvimento de competências linguísticas tende a ser compreendido em sua dimensão instrumental, uma vez que as línguas operam como meios de acesso, circulação e produção do conhecimento em escala transnacional. A participação em redes internacionais de pesquisa, a mobilidade acadêmica, a publicação em periódicos internacionais, a cooperação interinstitucional, entre outros, dependem, objetivamente, da capacidade de interagir por meio de diferentes códigos e registros. Desse modo, ao identificar o papel instrumental atribuído ao desenvolvimento de competências linguísticas no âmbito da internacionalização do contexto investigado, não se pretende reduzir as línguas a ferramentas neutras ou desprovidas de dimensão sociopolítica, mas admitir que, em um sistema acadêmico globalizado, elas constituem recursos indispensáveis para a inserção institucional no cenário internacional, ampliando as oportunidades formativas e científicas à sua comunidade acadêmica.

A promoção do plurilinguismo enquanto base fundamental para a internacionalização institucional é novamente identificada em documentos mais recentes. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024-2028 da UEL (UEL, 2024a, p. 15) apresenta-se como a “consolidação do trabalho de diferentes equipes” com vistas à proposição e planejamento de atividades e resultados referentes aos serviços considerados *essenciais* prestados pela IES. O documento, com vigência prevista para os anos de 2024 a 2028, estabelece 27 objetivos estratégicos definidos de modo a contemplar as diversas áreas da IES no que tange ao seu desenvolvimento e aperfeiçoamento para o período considerado. Um desses objetivos estratégicos aborda, de modo mais evidente, a internacionalização institucional, como pode ser observado no **Excerto 39**.

Excerto 39

OBJETIVO ESTRATÉGICO 17 – Incrementar a articulação da universidade com instituições internacionais

- Elaborar e implementar a política de internacionalização da Universidade, tendo em vista o plurilinguismo;
- Aprimorar as ações previstas nos planos de atividades das parcerias institucionais firmadas entre a UEL e outras instituições;
- Ampliar as parcerias institucionais firmadas entre a UEL e outras instituições, qualificando-as de modo a torná-las mais efetivas;
- Ampliar a divulgação das ações de internacionalização dentro e fora da Universidade (UEL, 2024a, p. 37 – destaque realizado pela autora).

O texto que explicita o Objetivo Estratégico 17 do PDI-UEL 2024-2028 enfatiza a intenção de fortalecer a internacionalização institucional por meio do incremento da *articulação da universidade com instituições internacionais*. Quatro tópicos são elencados para amparar o objetivo explicitado, ressaltando os processos de *elaborar, implementar, aprimorar e ampliar* ações de internacionalização na IES. A *política de internacionalização da Universidade* desponta na primeira posição da lista, sinalizando para a importância de sua formalização para que as demais ações elencadas no excerto encontrem respaldo institucional de modo a alcançar o objetivo que as norteia. A respeito de sua oficialização, destaca-se uma especificação em particular: a de que o *plurilinguismo* embase a proposta.

Observa-se, desse modo, que, no contexto de produção de texto do PDI 2024-2028, o plurilinguismo emerge como elemento essencial para o fortalecimento do processo de internacionalização da UEL, o que, embora alinhado a outros documentos de políticas institucionais discutidos nesta seção, ainda não era citado de modo explícito dentre as ações relacionadas à Política de Internacionalização da IES no PDI anterior (UEL, 2016). Infere-se, portanto, que o desenvolvimento de competências linguísticas da comunidade acadêmica em LEs emergiu como ponto de interesse institucional especialmente ao longo da última década, passando a permear as discussões acerca da internacionalização da IES em instâncias institucionais diversas. As ações institucionais nessa direção inserem-se em um contexto mais amplo, atravessado por influências externas que beneficiam as instituições que demonstrarem maior engajamento internacional.

A ação prevista no Objetivo Estratégico 17 do PDI 2024-2028 que vincula o plurilinguismo à elaboração da Política de Internacionalização da IES é, de certo modo, consoante com uma orientação já observada em estudos da área – a de que políticas linguísticas e políticas de internacionalização devem ser propostas de modo convergente (Guimarães; Finardi; Casotti, 2019; Guimarães, 2020). Desse modo, o objetivo diretamente associado à internacionalização institucional no PDI 2024-2028 sinaliza para um entendimento de que a PLI-UEL deve ocupar espaço central nessa política.

Em síntese, por meio da análise documental aqui apresentada, observa-se que as LEs mais prestigiadas no âmbito da internacionalização da UEL são o inglês,

seguido do espanhol e do francês. Os modos como esses idiomas se associam a esse processo estão relacionados, em grande parte, a algumas dimensões de uso de línguas anteriormente abordadas neste estudo.

Primeiramente, ao tratar da promoção do ensino de línguas institucionalmente, esses documentos reconhecem, em especial, o Lablínguas e o PFI como iniciativas que se constituem em pontos fortes da IES nesse aspecto. No entanto, é preciso considerar que, na medida em que o ensino das línguas mais prestigiadas é frequentemente associado a um programa governamental por meio do qual a universidade oferta cursos gratuitamente à sua comunidade interna – o PFI, infere-se que a IES deposita expectativas significativas em programas de iniciativa externa no atendimento a demandas internas específicas, cuja gestão não está totalmente sob controle institucional.

Coincidentemente, inglês, espanhol e francês são as mesmas línguas tomadas como objeto de estudo e formação de professores nos cursos de Letras com foco em LEM ofertados pela IES, o que evidencia a existência de *expertise* acadêmica e pedagógica própria no campo da formação linguística e docente em LEs. Nesse sentido, é possível afirmar que a IES dispõe de condições epistemológicas para delinear e implementar ações de políticas linguísticas de modo autônomo, como vem realizando, há muitos anos, por meio do Lablínguas. Portanto, caso seja de interesse institucional investir em uma PLI mais sustentável, seria pertinente considerar a intensificação de esforços em iniciativas de políticas linguísticas endógenas, cuja continuidade e propósitos não sejam dependentes de gestão externa à IES.

Cabe destacar, ainda, que, embora alguns documentos sugiram que a capacitação linguística em LEs de agentes universitários também deve ser considerada entre os objetivos institucionais no contexto da internacionalização, esse público vem sendo invisibilizado na maior parte das ações propostas nos documentos analisados. Uma ênfase maior no desenvolvimento de competências linguísticas de discentes e docentes sinaliza para uma concepção de internacionalização voltada para a interação internacional, a produção científica em outras LEs e a mobilidade *outbound*, situando a IES, de certo modo, em uma posição passiva (Lima; Maranhão, 2009) no processo. Nessa perspectiva, caso seja de interesse institucional implementar uma internacionalização abrangente (Hudzik, 2011), os agentes universitários deveriam ocupar posição de maior relevância nos planos e políticas da universidade voltados a esse processo.

No que diz respeito ao ensino por meio de outras línguas, observa-se uma intenção da gestão institucional de ampliar a oferta de disciplinas em inglês e espanhol no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, conforme meta definida no PEI-PPG 2023-2027. De fato, segundo dados gerados por meio do mapeamento da PLI-UEL neste estudo, ainda são poucas as ações institucionais nesse sentido, o que pode ser explicado por particularidades individuais e contextuais, conforme explorado por Marson (2023) e Gimenez *et al.* (2024). No entanto, em consonância com o que foi discutido na **Seção 7**, a promoção de práticas de Intercâmbio Virtual (Garces; O'Dowd, 2020) ou de COIL (Hackett *et al.*, 2024) poderia ser uma importante estratégia para inserir maior número de discentes e docentes da UEL em um processo de Internacionalização em Casa (Beelen; Jones, 2015), deslocando a centralidade do ensino formal em línguas adicionais para a construção do conhecimento por meio de interações acadêmicas em colaboração internacional.

Adicionalmente, com relação às línguas usadas para a comunicação externa das atividades da UEL, os documentos analisados indicam inglês, espanhol e francês como idiomas de escolha para a divulgação de informações institucionais ao público internacional. Embora em número restrito, essas línguas têm o potencial de ampliar a visibilidade da IES no cenário global em razão de seu alcance internacional e de sua posição estratégica como línguas de circulação acadêmico-científica.

Por fim, vale ressaltar que, no âmbito da produção e disseminação do conhecimento, ainda que de forma implícita, o PEI-PPG 2023-2027 induz a comunidade da pós-graduação *stricto sensu* da IES a investir em publicações em língua inglesa. Ao estabelecer para o Eixo Produção Científica e Tecnológica Internacionalizada o objetivo de “aumentar a publicação científica de padrão internacional, preferencialmente em periódicos de elevado impacto”, a PROPPG se alinha às orientações da Capes, direcionando as publicações de pesquisas realizadas na IES a maiores possibilidades de alcance internacional. Corroborar esse entendimento a Ação 32 inserida no eixo, que prevê a captação de recursos para apoiar financeiramente a correção de textos redigidos em língua inglesa a serem enviados para publicação em revistas de alto impacto.

De modo geral, no contexto de produção de texto dos documentos analisados, a IES tem buscado se apresentar, nos últimos anos, como uma entidade comprometida com o plurilinguismo, embora priorize, em muitos aspectos, o uso da língua inglesa para diferentes propósitos de internacionalização. Adicionalmente,

observam-se enfoques distintos quanto às línguas de maior valor institucional ao tratar da promoção do plurilinguismo em diferentes textos políticos. Se considerarmos, por exemplo, a Minuta de Política Linguística (UEL, [2017]), elaborada no contexto do credenciamento da IES ao Programa IsF, as línguas dos povos migrantes que se estabeleceram no norte do Paraná (alemães, japoneses, espanhóis e italianos) são expressamente valorizadas no texto (**Excerto 36**). No entanto, quando há menção explícita a línguas específicas nos demais documentos analisados nesta seção, os idiomas mais valorizados são inglês, espanhol e francês, hierarquicamente nessa ordem.

A relação que se estabelece entre essas três línguas prestigiadas e as ações de internacionalização da IES sugerem uma concepção de internacionalização ancorada na lógica da produtividade acadêmica e da competitividade no cenário global. Ao privilegiar idiomas historicamente associados à circulação do conhecimento científico, à mobilidade acadêmica e à inserção em redes internacionais, a PLI-UEL parece alinhar-se a um modelo que compreende a internacionalização como estratégia de posicionamento e reconhecimento em *rankings*, além de parcerias e fluxos de cooperação internacional. Nesse enquadramento, as línguas funcionam como “capitais simbólicos” que ampliam a visibilidade e potencializam o desempenho institucional. Contudo, é possível inferir que essas escolhas não decorrem exclusivamente de uma deliberação autônoma da IES, mas respondem a pressões e diretrizes externas – a exemplo de políticas governamentais, agências de fomento e parâmetros internacionais de avaliação, que orientam e, em certa medida, condicionam as decisões institucionais com vistas ao fortalecimento desse processo.

Na próxima seção, retomo os resultados deste estudo buscando explorar a trajetória da PLI-UEL à luz da ACP (Ball; 1993; 2015; Bowe *et al.*, 1992; Mainardes, 2006, 2018).

9 A TRAJETÓRIA DA PLI-UDEL À LUZ DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS (ACP)

A UEL é uma universidade relativamente jovem e, ao longo de sua história, tem empreendido esforços no sentido de oportunizar à sua comunidade o aprimoramento da proficiência em LEs bem como o fortalecimento das relações com pesquisadores e instituições de outros países. Muito antes de a internacionalização da educação superior se consolidar como pauta central nas discussões acadêmicas contemporâneas, já havia investimento direcionado a esse aspecto na IES, embora não necessariamente de modo institucionalizado.

No campo das políticas linguísticas, iniciativas como o Lablínguas e o NECJ emergiram a partir de motivações particulares de alguns atores institucionais e, ao conquistarem o apoio e engajamento de outros integrantes da comunidade acadêmica ao longo de sua história, consolidaram-se em iniciativas que reforçam a identidade própria da instituição. O Lablínguas fortaleceu-se como principal referência no ensino de línguas na UEL, firmando-se também como campo de estágio para graduandos dos cursos de Letras-Espanhol e Letras-Ingês da IES. O NECJ, cujas raízes remontam à própria formação histórica e sociocultural do norte do Paraná, estabeleceu-se como um *locus* institucional de valorização, preservação e difusão da língua e da cultura japonesas, além de atuar no fortalecimento dos laços entre a UEL e instituições do Japão.

A partir do ano de 2011, com a implementação de programas governamentais aportando recursos financeiros para a realização de atividades internacionais no âmbito da educação superior (CsF, IsF, PFI, Capes-PrInt, Capes-Global), observa-se uma intensificação de influências externas que passam a orientar e condicionar o engajamento das IES brasileiras nesse processo. A internacionalização assume posição estratégica nas políticas da Capes, emergindo, inclusive, como critério de avaliação no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* (Esperandio; Sarmiento, 2025). *Rankings* internacionais de desempenho universitário conquistam projeção crescente no cenário nacional, sendo utilizados como parâmetros de excelência institucional não apenas nas páginas dos jornais, mas também nos próprios conselhos universitários (Martins; Barreyro, 2025). Fatores como esses constituem o **contexto de influência** que vem delineando a PLI-UDEL nos últimos anos.

Ao incorporar as demandas de internacionalização formuladas por instâncias

externas em sua agenda institucional, a UEL amplia o interesse relativo às LEs em sua dinâmica interna, tendo aderido prontamente a programas de políticas linguísticas governamentais como o IsF e o PFI. Nesse sentido, a IES apresenta-se como partícipe dessas iniciativas, uma vez que disponibiliza espaço físico, infraestrutura e recursos humanos para que as ações promovidas por esses programas contemplem sua comunidade.

Conseqüentemente, ao aderir a programas governamentais, a UEL abdica do direcionamento dessas políticas linguísticas, visto serem elaboradas, financiadas e geridas por órgãos externos. Embora tenha alguma autonomia para a tomada de decisões em nível institucional, as diretrizes gerais relacionadas a quais línguas são inseridas nos programas, aos possíveis cursos a serem ofertados, aos exames de proficiência aplicados, entre outras, não são necessariamente decididas por atores da IES. Desse modo, no que diz respeito ao aprimoramento linguístico em LEs da comunidade acadêmica, observa-se uma intensificação de ações que tendem a moldar, ainda que parcialmente, o entendimento de internacionalização ao qual a universidade se ancora. Por outro lado, a descontinuação de alguns desses programas, ou a interrupção do aporte de recursos financeiros, como ocorrido com o IsF e o CEU, ao mesmo tempo em que desestabiliza o encaminhamento de ações na esfera institucional, oferece uma oportunidade para a reflexão sobre os objetivos de internacionalização adotados pela IES.

O levantamento de documentos relativos à política linguística no âmbito da internacionalização da UEL, realizado para esta pesquisa, revela que essa temática alcançou espaço de maior relevância na agenda institucional somente na última década. Assim como observado em outras universidades brasileiras (Abreu-e-Lima; Moraes Filho, 2021; Gomes; Santos, 2023; Santos; Gregolin, 2023), foi em resposta a uma imposição do então Programa IsF (Brasil, 2017b) que a UEL passou a discutir sua PLI de modo mais abrangente, com vistas a uma possível formalização da política. Como resultado, foram elaboradas a Minuta de Política Linguística para a UEL (UEL, [2017]) e uma segunda versão desse documento, intitulada Proposta de Política Linguística para a Internacionalização da UEL (UEL, 2018a), ambas analisadas neste estudo. Contudo, o fato de esses textos não terem sido apreciados e aprovados em instâncias superiores nos anos subsequentes (Paiva, 2022) sugere que foram redigidos em caráter essencialmente protocolar, para credenciamento ao programa do governo federal.

Enquanto nas IES federais houve um movimento expressivo de oficialização de PLIs a partir de 2017, induzido pelo IsF (Gomes; Santos, 2023; Guimarães, 2020), na UEL, essa agenda parece ter sido postergada na definição de prioridades institucionais, o que pode estar associado à suspensão das bolsas Capes então ofertadas pelo programa, bem como ao seu desligamento do MEC, no ano de 2019. Conforme apontado na **Seção 6**, as IFES credenciadas à Rede IsF seguiram recebendo recursos financeiros para a continuidade de suas ações nessa iniciativa, o que não ocorreu com as IEES, que dependem de orçamento estadual. Essa dinâmica ilustra como o **contexto de influência** é determinante não apenas para a gênese e manutenção de políticas, mas também para o declínio no engajamento e mobilização de atores em torno das pautas que as sustentam.

Por outro lado, embora se atribua ao IsF o papel de principal indutor da oficialização de PLIs nas universidades brasileiras (Guimarães; Finardi; Casotti, 2019), as pressões por políticas institucionais com foco na internacionalização não se restringiram a ele. No mesmo período, a FAUBAI, por meio de seu documento orientador de políticas linguísticas (Abreu-e-Lima *et al.*, 2017), elaborado por GT composto por assessores de relações internacionais e pesquisadores da área da Linguística Aplicada, buscou subsidiar as IES brasileiras no sentido de “conscientizar, orientar e auxiliar no desenho e implementação de uma política linguística que faça jus aos anseios de internacionalização das comunidades acadêmicas” (p. 4).

Ainda em 2017, o Programa Capes-PrInt (Edital n. 41/2017 da Capes – Brasil, 2017c), instituído pelo governo federal, exerceu significativa influência sobre os direcionamentos de políticas voltadas à pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. O programa visava estimular a formação de redes internacionais de pesquisa, promover a mobilidade de docentes e discentes da pós-graduação, fomentar a transformação das IES participantes em ambientes internacionais, entre outros. Para participar, cada instituição interessada deveria apresentar uma proposta única, indicando seus temas prioritários e os PPGs envolvidos, além de um Plano Institucional de Internacionalização ou documento congênere, com vigência para todo o período do projeto proposto, aprovado por instância competente.

Do ponto de vista linguístico, o Projeto Institucional de Internacionalização a ser submetido ao Capes-PrInt deveria prever, como requisito básico, a inserção de materiais, conteúdos e disciplinas em LEs na estrutura curricular, além de compreender uma série de políticas, incluindo ações voltadas à proficiência em outras

línguas da comunidade acadêmica diretamente relacionada à proposta. Ademais, as IES selecionadas deveriam oferecer contrapartidas ao financiamento concedido, dentre as quais, a produção de materiais de divulgação da IES em outros idiomas, incluindo versões das páginas dos cursos de pós-graduação.

É nesse contexto que a UEL passou a articular a discussão de um Plano Estratégico para a Internacionalização da Pesquisa e Pós-Graduação, resultando no PEI-PPG 2018-2022 (UEL, 2018b), o qual apresentava alinhamento consistente com o edital de seleção de projetos para o Capes-PrInt (Brasil, 2017c)¹⁵⁴. Posteriormente, embora não houvesse perspectiva de novas seleções por meio desse programa, a IES optou por manter essa discussão, avaliando o alcance das metas e ações traçadas no plano anterior, no intuito de identificar as demandas institucionais para um novo período, o que resultou no PEI-PPG 2023-2027 (UEL, 2023b), analisado neste estudo.

No **contexto de produção de texto** desses documentos, as LEs figuram como ponto de especial interesse institucional e seus papéis estão associados à ampliação da visibilidade internacional da IES, ao aumento da publicação científica em periódicos de alto impacto, à maior oferta de disciplinas optativas em outras línguas na pós-graduação, bem como à promoção do desenvolvimento de competências linguísticas de estudantes de mestrado e doutorado. No entanto, enquanto no PEI-PPG 2018-2022, o inglês desponta como LE de escolha para a maior parte das ações relacionadas a esses papéis, no PEI-PPG 2023-2027, esse espaço é compartilhado com o espanhol e o francês, ainda que o *status* de prestígio da língua inglesa seja mantido em muitos aspectos. As inconsistências encontradas no texto mais recente, que alternam a centralidade do inglês e a defesa de uma orientação multilíngue, revelam a presença de visões contraditórias no contexto de produção desses documentos, o que, conforme a ACP, pode ser indicativo de disputas de diferentes grupos de interesse (Mainardes, 2006).

Ao comparar essa abordagem mais inclusiva à dos documentos de PLI elaborados no contexto de credenciamento da UEL ao Programa IsF (2017-2018), observa-se uma tendência à valorização do multilinguismo em nível institucional, o que, em certa medida, também ocorre em razão de influências externas. Dentre as sugestões do IsF quanto aos aspectos a serem inseridos em suas PLIs, destaca-se a

¹⁵⁴ O Capes-PrInt selecionou um grupo bastante restrito de projetos – apenas 36 IES, não figurando a UEL entre as selecionadas.

“valorização da diversidade linguística e cultural por meio da oferta de cursos, oficinas, formação e atendimento em diferentes idiomas” (Brasil, 2017b, p. 15), orientando as IES brasileiras a refletirem sobre a importância das diversas línguas que fazem parte de seus contextos e que podem favorecer uma internacionalização mais democrática e inclusiva. Paralelamente, o investimento do Governo do Paraná na oferta de cursos gratuitos de inglês, espanhol e francês para fins específicos por meio do PFI reflete um interesse governamental na promoção do desenvolvimento linguístico das comunidades acadêmicas nessas línguas, influenciando as políticas internas da IES.

A análise documental realizada neste estudo revela, contudo, divergências entre as lógicas de priorização relativas às LEs contempladas por sua PLI nos documentos analisados. Enquanto a Minuta de Política Linguística para a UEL (UEL, [2017]) valoriza as línguas associadas aos povos que migraram para a região (alemães, japoneses, espanhóis, italianos), o PEI-PPG 2023-2027 (UEL, 2023b) explicita inglês, espanhol e francês como idiomas estratégicos para a internacionalização da pós-graduação institucional. Nesse sentido, o que, em princípio, poderia ser entendido como uma tensão entre escolhas internas relacionadas a demandas históricas e socioculturais e pressões externas relativas à inserção da IES no cenário internacional, revela, na verdade, que a PLI está dividida em propósitos distintos, conforme discutirei mais adiante.

Ainda com relação ao **contexto de produção de texto**, observa-se que foi a partir do PDI 2016-2021 (UEL, [2016]) que a internacionalização institucional passou a ocupar espaço de destaque no planejamento das atividades da UEL, coincidindo com o período de intensificação da promoção desse processo em nível nacional. Seguindo essa tendência, o PDI 2024-2028 (UEL, 2024a) sublinha a relevância de se adotar o plurilinguismo como eixo estruturante da política de internacionalização institucional, o que favorece a inclusão, o diálogo intercultural bem como a construção de redes acadêmicas mais diversas. Por estar essa ação relacionada ao objetivo estratégico relativo a “incrementar a articulação da universidade com instituições internacionais” (UEL, 2024a, p. 37), a IES marca a intenção de distanciar-se de uma abordagem de internacionalização restrita às relações com países anglófonos.

Por outro lado, no **contexto de prática**, esta pesquisa demonstrou que a língua inglesa tem ocupado espaço prioritário no que tange à dimensão internacional das atividades da UEL. O inglês é a LE mais aceita como *língua de admissão* na IES, estando presente tanto nos processos de ingresso da graduação quanto da pós-

graduação *stricto sensu*, sendo obrigatório em grande parte dos PPGs vinculados às áreas em que a produção científica circula predominantemente nesse idioma (Hamel, 2013). Não coincidentemente, é a LE mais validada para a *produção e disseminação do conhecimento* na IES e a primeira escolha para a *comunicação* internacional das atividades institucionais.

No que tange às *línguas ensinadas*, o inglês é o idioma com maior número de turmas ofertadas pelo LabLínguas, além de atender à comunidade acadêmica por meio do PFI, inclusive como disciplina optativa em alguns PPGs. Ações como essas refletem a presença de maior articulação em nível institucional no sentido de atender às demandas por desenvolvimento linguístico nesse idioma por meio dos projetos de extensão em atuação na IES.

Embora os dados gerados para este estudo indiquem uma oferta limitada de disciplinas em LEs e uma capacidade restrita de atendimento em idiomas distintos do português na IES, quando identificado o uso de outros idiomas, seja como *meio de instrução* ou como *línguas usadas na administração*, o inglês figura como uma das principais escolhas, dividindo espaço com o espanhol.

A relevância atribuída a esse idioma é, ainda, evidenciada nas percepções dos participantes deste estudo com relação à PLI-UEL. Embora se tenha observado maior valorização da diversidade linguística no contexto da internacionalização institucional, muitos participantes reforçam o papel central da língua inglesa no âmbito acadêmico-científico, considerando-o um elemento estratégico e indispensável para o fortalecimento desse processo.

Por outro lado, o questionamento feito por alguns atores institucionais quanto à pertinência do uso do inglês como meio de instrução em um contexto majoritariamente composto por estudantes brasileiros, ressaltando que essa prática soa “artificial”, parece refletir uma incompreensão dos objetivos subjacentes a essa estratégia. Nesse sentido, na ausência de uma discussão ampla sobre os propósitos da internacionalização institucional, sobre a PLI associada a esse processo e sobre o suporte necessário para a execução de atividades internacionais, essas iniciativas correm o risco de serem percebidas como mera obrigação burocrática, em vez de instrumentos pedagógicos ou estratégicos capazes de promover a internacionalização de forma efetiva.

Sob essa ótica, o estudo demonstra, ainda, que parte dos atores institucionais considera premente repensar os propósitos de internacionalização da IES,

ressaltando a importância de “construir pontes que fortaleçam principalmente as relações Sul-Sul”, “deixando de lado a posição subalterna nas relações com países europeus e a América do Norte” (**Excerto 30**).

A esse respeito, ainda que se possa avaliar que as relações entre Sul e Norte Global não se configuram invariavelmente como dinâmicas de subalternidade, bem como que aquelas entre países do Sul tampouco se estabelecem, necessariamente, sob bases equitativas ou simétricas, o argumento levantado por esses participantes merece atenção. Considerando que a PLI-UEL está em constante construção, conforme discutido ao longo deste estudo, abrir espaço para um debate coletivo sobre a internacionalização institucional legitimaria sua institucionalização enquanto “política como texto”, conforme proposta por Ball (2015), baseada em elementos resultantes de reflexão crítica e negociação de sentidos capazes de orientar práticas pedagógicas e decisões institucionais de modo mais consciente e inclusivo.

Com relação à oficialização da PLI-UEL, ressalte-se que, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, foi constituída uma “Comissão para a construção de uma Política Linguística para Apoio à Internacionalização da Universidade de Londrina, alinhada com os objetivos PDI 2024-2028” (Portaria n. 0803, de 31 de março de 2025)¹⁵⁵. Composta por 13 membros, a maioria dos quais, vinculados ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM) da UEL, os atores envolvidos representam os seguintes contextos institucionais: Centro de Escrita Acadêmica / PROPPG; Comissão Universidade para os Indígenas (CUIA); curso de Letras Espanhol; Curso de Letras Francês; curso de Letras Inglês; curso de Letras Português; Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA); Laboratório de Línguas (Lablínguas); Programa Paraná Fala Inglês (PFI); Programa Paraná Fala Espanhol (PFE); Programa Paraná Fala Francês (PFF); Programa Rede Idiomas sem Fronteiras (Rede IsF); Assessoria de Relações Internacionais / Programa Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Observa-se que, quando da constituição dessa comissão, priorizou-se a indicação de membros representantes de cursos de Letras e de iniciativas de políticas linguísticas em atuação na UEL, escolha que converge com as intenções traçadas no início desta pesquisa de compreender as percepções de atores relacionados a esses contextos acerca da PLI-UEL. Paralelamente, constituiu-se, também nesse período,

¹⁵⁵ Disponível em: <https://sistemas.uel.br/files/atonormativo/PORTARIA/2025/803.pdf> Acesso em: 10 nov. 2025.

uma “Comissão para a criação de uma Política de Internacionalização da Universidade Estadual de Londrina” (Portaria n. 1703, de 17 de março de 2025)¹⁵⁶.

Esses movimentos sugerem que a IES compreende a internacionalização como um projeto complexo, que exige regulação formal e construção coletiva, demonstrando interesse em sua institucionalização. A criação de uma instância específica para a discussão da PLI-UEL, incluindo membros vinculados a iniciativas de políticas linguísticas com foco em atividades internacionais, sinaliza para o reconhecimento de que a internacionalização não se resume à promoção da mobilidade acadêmica ou à assinatura de acordos de cooperação com IES de outros países, mas concebe a linguagem como eixo estruturante do processo.

Nessa perspectiva, uma Política de Internacionalização Institucional pode incluir diversos aspectos, a exemplo dos listados no **Quadro 23**.

Quadro 23 – Possíveis aspectos contemplados em uma Política de Internacionalização Institucional

Aspectos considerados em uma Política de Internacionalização Institucional
<p>Cooperação internacional</p> <ul style="list-style-type: none"> • parcerias com IES de outros países, participação em redes acadêmicas internacionais;
<p>Mobilidade acadêmica e profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> • nas modalidades <i>inbound</i>, <i>outbound</i>, Intercâmbio Virtual, COIL, programas de dupla-diplomação;
<p>Pesquisa e inovação</p> <ul style="list-style-type: none"> • projetos de pesquisa bi/multilaterais, publicação de artigos científicos em periódicos de alto impacto, publicação conjunta com autores estrangeiros, participação em eventos internacionais;
<p>Currículo e ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> • oferta de disciplinas em LEs, internacionalização do currículo;
<p>Línguas e desenvolvimento intercultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • oferta de cursos de idiomas para fins específicos, letramentos acadêmico-científicos, suporte linguístico a alunos e pesquisadores internacionais;
<p>Visibilidade e comunicação internacional</p> <ul style="list-style-type: none"> • divulgação institucional em LEs, participação em <i>rankings</i> de desempenho universitário e em eventos internacionais;

¹⁵⁶ Disponível em: <https://sistemas.uel.br/files/atonormativo/PORTARIA/2025/1703.pdf> Acesso em: 15 fev. 2026.

Acolhimento de estrangeiros

- programas de recepção e integração de estudantes e pesquisadores internacionais, suporte administrativo;

Gestão e governança

- estrutura institucional, normas e procedimentos para acordos de cooperação e mobilidade, supervisão e avaliação das ações empreendidas, captação de recursos externos, distribuição de recursos internos.

Fonte: a própria autora

Por outro lado, uma Política Linguística Institucional (PLI), de modo amplo, pode contemplar aspectos que, embora incluam o uso de línguas para fins de internacionalização, não se restringem a esse propósito. Desse modo, para além das recomendações realizadas pelo IsF (**Anexo F**), bem como por autores anteriormente abordados neste estudo (Abreu-e-Lima *et al.*, 2017; Amorim, 2020; Guimarães, 2020, 2024) com foco na internacionalização, uma PLI pode contemplar também aspectos relacionados a finalidades outras, como as elencadas no **Quadro 24**.

Quadro 24 – Possíveis aspectos contemplados em uma Política Linguística Institucional para além da internacionalização

Aspectos considerados em uma Política Linguística Institucional
<p>Multilinguismo e diversidade linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconhecimento e valorização de diferentes variedades do português, línguas dos povos originários, línguas de comunidades migrantes e línguas de sinais (ex: Libras);
<p>Acesso, permanência e inclusão</p> <ul style="list-style-type: none"> • uso de linguagem clara em documentos oficiais, garantia de acesso à informação a todos, ações específicas para estudantes indígenas, surdos ou com deficiência visual, combate ao preconceito linguístico, uso de linguagem não discriminatória em relação a gênero, raça, etnia, deficiência e outros marcadores sociais;
<p>Ensino e aprendizagem de línguas</p> <ul style="list-style-type: none"> • oferta diversificada de cursos de idiomas, formação linguística crítica, extensão universitária com foco no ensino de línguas à comunidade externa (incluindo crianças, idosos, indígenas, migrantes, refugiados, entre outros);
<p>Letramentos acadêmico-científicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • apoio à escrita científica, orientação relacionada aos diferentes gêneros acadêmicos (artigos, relatórios, apresentações orais, dissertações, teses, etc.) em português e outras línguas;
<p>Formação de professores de línguas</p>

- formação inicial e continuada para atuação em diferentes contextos, integração com outras áreas, uso de tecnologias digitais para a educação, programas de alfabetização e letramento, educação inclusiva.

Fonte: a própria autora

Desse modo, a discussão realizada neste estudo se refere à articulação observada entre parte das atividades que podem compor a Política de Internacionalização Institucional e o uso de diferentes línguas contempladas na Política Linguística Institucional, em uma IES específica, destacando a zona de interseção entre esses dois domínios, conforme representado na **Figura 4**.

Figura 4 – Relação entre a Política de Internacionalização Institucional e a PLI



Fonte: a própria autora

O que se observa nessa relação e a partir da discussão realizada neste estudo é que a PLI para fins de internacionalização está associada, em grande medida, aos modos como o conhecimento é produzido e disseminado no mundo. No entanto, esse aspecto está vinculado a dinâmicas diversas que não se encontram sob controle

institucional, as quais envolvem hierarquias sobre quais línguas são aceitas para determinado propósito e quais não são, filtrando as possibilidades de publicação em revistas de alto impacto, participação em congressos, entre outros, o que acaba por moldar as próprias políticas institucionais.

Nesse cenário, as universidades brasileiras, bem como as de outros países do Sul Global que não apresentem domínio das línguas hegemônicas na ciência, sofrem um impacto maior no processo de internacionalização, devendo arcar com os custos de políticas que lhes permitam alcançar condições mais favoráveis de participação. Desse modo, ainda que iniciativas governamentais viabilizem ações para seu fortalecimento, é preciso que as IES se organizem de forma estratégica no sentido de desenvolver mecanismos próprios que lhes permitam conduzir esse processo de maneira autônoma e contínua.

Isso implica reconhecer que uma dependência expressiva de programas e iniciativas governamentais, frequentemente marcados por descontinuidade e limitações orçamentárias, fragiliza o processo, podendo comprometer sua institucionalização. Com isso, reforça-se a necessidade de que a própria IES assuma o protagonismo na definição, implementação e gestão de suas estratégias de internacionalização, promovendo o debate coletivo no intuito de negociar os sentidos desse movimento para sua comunidade acadêmica.

Ao investigar a trajetória da PLI-UEL para fins de internacionalização, este estudo demonstrou que, nos últimos dez anos, essa política tem sido moldada, em grande medida, por um conjunto de influências externas que orientam também a concepção de internacionalização à qual a IES se ancora. Desse modo, considerando o crescente interesse institucional no fortalecimento desse processo, além dos resultados desta pesquisa, recorro a reflexões propostas por Janks (2004) e Hamel (2013) com relação ao espaço de prestígio ocupado pela língua inglesa e à importância de se considerar uma política multilíngue.

Em contextos nos quais as relações entre língua, poder e identidade são efetivamente reconhecidas e problematizadas, a posição hegemônica da língua inglesa posiciona os profissionais da área diante do que Janks (2004) reconhece como “paradoxo do acesso”, que diz respeito à seguinte contradição:

[s]e proporcionamos acesso à variedade dominante da língua dominante a um maior número de pessoas, contribuimos para

perpetuar e ampliar sua hegemonia. Por outro lado, se negamos esse acesso aos estudantes, perpetuamos sua marginalização em uma sociedade que continua a reconhecer essa língua como um marcador de distinção. Além disso, negamos a eles acesso aos vastos recursos disponíveis nesse idioma; recursos que se desenvolveram justamente em decorrência da predominância dessa língua (Janks, 2004, p. 33 – tradução nossa)¹⁵⁷.

Nesse sentido, a autora sugere que se trabalhe de modo crítico dentro dessa contradição, buscando compreender como e por que certas línguas ganham *status* e poder, além de valorizar a diversidade linguística como recurso produtivo e repensar o desenho educacional, desenvolvendo práticas que dialoguem com línguas e culturas diversas.

Em consonância com essa visão, ao considerar que a supremacia da língua inglesa opera como um poderoso construto ideológico, Hamel (2013) reflete sobre a relevância de se manter uma política multilíngue, ainda que com hegemonia do inglês, no sentido de preservar o próprio desenvolvimento das ciências. Segundo o autor,

[a]s diferentes culturas, sistemas discursivos e línguas oferecem diferentes caminhos, soluções diversas para construir o particular e (re)elaborar o universal. É nesse ponto que o postulado da diversidade se torna relevante. Há quem afirme que, sem diversidade, não há desenvolvimento nem futuro, sendo necessário preservá-la e, ao mesmo tempo, impulsionar a evolução das línguas como fonte permanente do progresso da riqueza humana (Hamel, 2013, p. 337-338 – tradução nossa)¹⁵⁸.

À luz dessas reflexões, considero que o fortalecimento da internacionalização na UEL não deve se restringir à ampliação do uso do inglês como resposta passiva às demandas globais, uma vez que sua adoção de modo acrítico pode reforçar hierarquias linguísticas e acadêmicas já consolidadas. Desse modo, trabalhar no interior desse paradoxo, como propõe Janks (2004), implica reconhecer o caráter

¹⁵⁷ No original: “If you provide more people with access to the dominant variety of the dominant language, you contribute to perpetuating and increasing its dominance. If, on the other hand, you deny students access, you perpetuate their marginalisation in a society that continues to recognise this language as a mark of distinction. You also deny them access to the extensive resources available in that language; resources which have developed as a consequence of the language’s dominance” (Janks, 2004, p. 33).

¹⁵⁸ No original: “Las distintas culturas, sistemas discursivos y lenguas ofrecen caminos diferenciados, soluciones diversas para construir lo particular y (re)elaborar lo universal. Es aquí donde el postulado de la diversidad adquiere relevancia. Hay quienes afirman que sin diversidad no hay desarrollo ni futuro, que es necesario conservarla y al mismo tiempo impulsar la evolución de las lenguas como fuente permanente del progreso de la riqueza humana” (Hamel, 2013, p. 337-338).

político das escolhas linguísticas e assumir que a PLI-UEL deve ser acompanhada de estratégias formativas, inclusivas e reflexivas, que ampliem o acesso sem naturalizar a hegemonia a esse idioma.

Nessa perspectiva, a reflexão proposta por Hamel (2013) sustenta que uma política multilíngue não representa obstáculo à inserção internacional, mas condição para o dinamismo científico e para a construção de alternativas epistemológicas. Desse modo, mais do que alinhar-se passivamente a modelos hegemônicos, a PLI-UEL pode afirmar-se como espaço de negociação entre o global e o local, reconhecendo o inglês como língua de circulação internacional, sem abdicar do português e de outras línguas como meios legítimos de produção de conhecimento. Ao assumir essa posição, a IES não apenas amplia sua presença no cenário global, mas o faz de maneira crítica, comprometida com a diversidade linguística e com uma abordagem de internacionalização mais ética e democrática.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se insere em um contexto sócio-histórico de crescente incentivo à internacionalização da educação superior brasileira, no qual políticas linguísticas orientadas à ampliação da inserção de discentes e pesquisadores brasileiros na comunidade acadêmico-científica internacional assumem papel estratégico. Nesse cenário, a Universidade Estadual de Londrina (UEL), cujo engajamento em atividades internacionais e de desenvolvimento de competências linguísticas em línguas adicionais junto à sua comunidade remonta a décadas, tem intensificado, nos últimos dez anos, suas políticas institucionais com foco na internacionalização.

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a trajetória da política linguística da Universidade Estadual de Londrina (PLI-UEL) com vistas ao fortalecimento de sua internacionalização, buscando compreender de que modo atores institucionais se posicionam frente a esse processo. Quatro perguntas nortearam este estudo, a saber: 1) quais são as línguas que fazem parte dos diferentes contextos institucionais da IES e a que dimensões de uso elas se associam?; 2) quais são as percepções de agentes institucionais em funções estratégicas quanto à PLI frente aos objetivos de internacionalização da IES?; 3) quais são as demandas institucionais relativas às línguas que devem ser consideradas para que uma PLI responda aos anseios de internacionalização da IES?; e 4) quais línguas são oficialmente reconhecidas pela IES e de que modos elas se associam ao processo de internacionalização institucional?

Um mapeamento do estágio atual da PLI-UEL foi realizado com base na aplicação de questionários eletrônicos a seis grupos de atores institucionais em posições estratégicas (gestores, coordenadores de cursos, coordenadores de iniciativas de políticas linguísticas e docentes da área de Letras). Por meio desse mapeamento, buscou-se identificar as práticas linguísticas encontradas nos diversos contextos institucionais, as quais se relacionam às seis dimensões de uso de línguas consideradas por Abreu-e-Lima *et al.* (2017).

Os resultados apontam que, embora haja um movimento de reconhecimento da diversidade linguístico-cultural da IES, bem como de valorização do multilinguismo como parte integrante do processo de internacionalização institucional, o inglês tem ocupado espaço prioritário dentre as LEs na maior parte das dimensões abordadas,

em consonância com sua posição hegemônica no cenário acadêmico-científico mundial.

Na dimensão *línguas de admissão acadêmica*, o inglês divide espaço com o espanhol dentre as LEs que integram o processo seletivo vestibular. No entanto, quando considerada a comprovação de proficiência em LE para ingresso nos PPGs da UEL, o inglês é o idioma mais amplamente validado, sendo obrigatório em áreas nas quais a produção científica é realizada majoritariamente nesse idioma, como as Ciências Naturais e Exatas (Hamel, 2013). Nessa dimensão, os PPGs relacionados às Ciências Sociais Aplicadas e Humanidades mostram-se mais multilíngues, aceitando a comprovação de proficiência em LE em um maior número de línguas.

Quando considerada a *produção e disseminação do conhecimento* no âmbito das atividades institucionais, há maior legitimação de trabalhos realizados em LEs na pós-graduação *stricto sensu*, sendo o inglês apontado pelos participantes como a língua mais aceita para esse propósito. Espanhol e francês figuram, respectivamente, como segunda e terceira línguas de escolha nessa dimensão, embora citados por uma pequena parcela dos participantes.

No que tange às *línguas usadas como meio de instrução*, o estudo evidenciou a incipiência de ações institucionais em LEs nessa dimensão, prevalecendo o uso da língua portuguesa. Ademais, parte dos participantes aponta para a necessidade de investimentos sistemáticos na formação docente, tanto em termos de aprimoramento linguístico quanto de desenvolvimento de competências pedagógico-metodológicas, a fim de viabilizar a implementação qualificada dessa prática na IES.

Por outro lado, na dimensão *línguas de comunicação*, embora o português figure como idioma prioritário para a divulgação das atividades acadêmicas da UEL, grande parte dos coordenadores de PPGs apontou ter suas páginas *web* disponibilizadas também em inglês e/ou espanhol. De fato, ao longo do período de desenvolvimento desta pesquisa, observou-se um incremento de ações voltadas à ampliação da visibilidade externa da IES. A publicação das páginas *web* dos PPGs em inglês e espanhol foi estimulada por uma política interna voltada à internacionalização da pós-graduação *stricto sensu*. Paralelamente, em 2024, a UEL lançou uma página institucional voltada, especificamente, ao público internacional, a qual se encontra, desde novembro de 2025, disponível em espanhol, francês e inglês.

Com relação às *línguas usadas na administração*, no entanto, o estudo indicou que, em mais de 80% dos contextos investigados, o atendimento ao público ocorre

exclusivamente em português, não sendo percebidos esforços em LEs mesmo quando da necessidade de atendimento a visitantes internacionais. Infere-se que esse resultado seja reflexo de uma avaliação coletiva de que, até o momento, não houve demanda significativa para o uso de LEs para esse propósito no âmbito da administração institucional.

De modo particular, a dimensão *línguas ensinadas* é onde a PLI-UEL encontra sua maior expressividade, em razão de uma série de projetos de extensão com foco no desenvolvimento de competências linguísticas em LEs. Por meio de iniciativas institucionais de longa data, bem como por outras, promovidas por políticas governamentais nos últimos 15 anos, a IES tem ofertado cursos de idiomas diversos de forma gratuita ou a custo acessível, contemplando as comunidades interna e externa.

Grande parte dos participantes deste estudo considera que a PLI-UEL é fundamental para impulsionar o processo de internacionalização institucional, entendendo-a como um meio para elevar a qualidade do ensino, pesquisa e extensão, ampliando as possibilidades de atuação e enriquecendo as experiências e conhecimentos de toda a comunidade. Alguns participantes, no entanto, entendem que questões relacionadas à internacionalização ocupam espaço periférico dentre as demandas institucionais e/ou de seus contextos de atuação.

Quanto aos aspectos que devem ser considerados para que uma PLI responda aos anseios de internacionalização da IES, os principais pontos levantados pelos participantes são: a) a necessidade de capacitação linguística de discentes e docentes em LEs; b) a oferta de disciplinas eletivas em LEs; e c) o aumento da interlocução com docentes e pesquisadores de IES de outros países.

Além desse mapeamento, que buscou identificar as *práticas* e *crenças* relacionadas às línguas no contexto da internacionalização da IES, o estudo compreendeu uma análise de documentos institucionais referentes à sua PLI, no intuito de identificar aspectos relacionados à *gestão* das línguas institucionalmente. Os resultados da análise documental permitem inferir que a IES tem demonstrado maior interesse de investimento em dimensões como *línguas ensinadas* e *línguas usadas como meio de instrução*, as quais se relacionam com a projeção internacional da IES e com sua inserção em redes acadêmicas globais.

Ainda que alguns contextos institucionais sinalizem para a validação de uma pluralidade de idiomas no âmbito das *línguas de admissão acadêmica* ou das *línguas*

de produção e disseminação do conhecimento, parece não haver uma atuação institucional abrangente a esse respeito, ficando cada área responsável pela definição das LEs legitimadas em seu contexto.

Além disso, partindo de uma perspectiva de internacionalização crítica (Vavrus; Pekol, 2015; Stein, 2021), seria importante que houvesse um investimento mais consistente nas *línguas de comunicação e línguas usadas na administração*, visto que essas dimensões estão diretamente relacionadas à promoção do diálogo com interlocutores internacionais, inclusive, no acolhimento de discentes e pesquisadores estrangeiros. Maior atenção a essas questões teria o potencial de fortalecer práticas de internacionalização ativa (Lima; Maranhão, 2009), pautadas na reciprocidade e na cooperação horizontal.

Com base nos resultados deste estudo, defendo a tese de que **a Política Linguística da UEL, embora sustentada por um histórico consistente de ações voltadas ao desenvolvimento de competências linguísticas de sua comunidade, tem sido moldada, nos últimos anos, por um conjunto de influências externas, as quais orientam sua concepção de internacionalização. Esse direcionamento reforça a centralidade do inglês como língua de prestígio e circulação acadêmica, evidenciando a tensão entre a busca por inserção internacional e a valorização da diversidade linguística e cultural que constitui sua identidade. Nesse contexto, a Política Linguística Institucional enfrenta o desafio de conciliar os imperativos globais com uma abordagem crítica de internacionalização, capaz de valorizar diferentes línguas e culturas, promover inclusão e equidade, e inserir a produção acadêmica local no cenário global de modo estratégico e reflexivo.**

Espera-se que este estudo contribua para fomentar reflexões coletivas acerca das relações entre políticas linguísticas e a internacionalização da educação superior, especialmente na IES investigada, no sentido de promover um diálogo crítico e consciente sobre os papéis das LEs nesse processo. Além disso, objetiva-se que o estudo ofereça subsídios para a discussão de estratégias de cooperação Sul-Sul, em busca da promoção de relações internacionais que respeitem e valorizem a diversidade cultural e linguística, bem como de uma internacionalização mais ética e democrática. Nesse sentido, espera-se apoiar a construção de PLIs mais inclusivas e alinhadas a uma concepção de internacionalização crítica, plural e socialmente responsável.

As principais limitações do estudo recaem sobre o baixo índice de adesão dos agentes institucionais convidados a participar da pesquisa, o que restringe a amplitude do mapeamento realizado e das percepções analisadas, podendo limitar a representatividade dos resultados. Soma-se a isso a dificuldade de acesso e/ou de disponibilidade para participação em grupos focais de atores institucionais diretamente envolvidos nas iniciativas de políticas linguísticas na IES, o que reduziu as possibilidades de aprofundamento do debate, bem como de incorporação de perspectivas estratégicas para uma compreensão mais abrangente da PLI-UEL.

Como encaminhamentos futuros, recomenda-se a realização de entrevistas e/ou grupos focais com atores diretamente vinculados às iniciativas de políticas linguísticas, bem como a análise de novos documentos institucionais relacionados à temática, no intuito de aprofundar a compreensão das estratégias adotadas. Adicionalmente, seria desejável investigar como as ações dessas iniciativas se articulam com as necessidades específicas de cada contexto institucional e o que pode ser feito para melhor atendê-las. Ações como essas podem contribuir para a construção de um quadro mais robusto sobre a relação entre internacionalização, diversidade linguística e processos decisórios institucionais, oferecendo subsídios para a proposição de políticas multilíngues mais articuladas, críticas e inclusivas.

Por fim, em um mundo marcado por contínuas transformações e por desafios cada vez mais complexos, é preciso ter em mente que não há estradas predefinidas ou receitas universais para a internacionalização da educação superior. As dinâmicas contemporâneas impõem a necessidade de repensar os fundamentos e finalidades desse processo, abrindo espaço para novas agendas de pesquisa que questionem modelos consolidados e explorem caminhos possíveis diante das incertezas do cenário global.

Em vista disso, alguns questionamentos emergem como centrais para pesquisas e debates futuros sobre a temática, tais como: Que papel será assumido pelos cursos de Letras se a formação de profissionais de línguas adicionais for crescentemente associada à internacionalização da educação superior? Quais serão as implicações de se pensar uma internacionalização para a educação básica no cenário brasileiro? Qual será o papel da Inteligência Artificial (IA) no processo de internacionalização das universidades? Que tipos de aprendizados deveremos buscar na medida em que a IA for suprindo a necessidade de conhecimentos e competências linguísticas em LEs? De que modos podemos agir no sentido de minimizar as

hierarquias que dominam esse processo?

Questionamentos como esses sugerem que os desafios futuros no cenário da internacionalização da educação superior demandarão reflexão coletiva e ação contínua no intuito de fortalecer os propósitos acordados por cada comunidade acadêmica. Que os debates que emergirem desses questionamentos nos permitam encontrar caminhos que contribuam para a consolidação de práticas mais éticas para esse processo, tendo como horizonte a construção de uma internacionalização mais justa, igualitária e significativa para todos.

REFERÊNCIAS

- ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; MORAES FILHO, Waldenor Barros; BARBOSA, Wagner José Corradi; BLUM, Avram Stanley. O Programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. *In*: SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; MORAES FILHO, Waldenor Barros (org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 19-46.
- ABREU-E-LIMA, Denise; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati; DELGADO, Heloisa; MORAIS, Katia; FINARDI, Kyria; TRAVERSO, Pilar; ARCHANJO, Renata; SARMENTO, Simone; BIERBRAUER, Sonia; GIMENEZ, Telma. **Política linguística para internacionalização do ensino superior**: Documento do GT de Políticas Linguísticas para Internacionalização. 2017. 19 p. Disponível em: <https://faubai.org.br/wp-content/uploads/2022/04/Documento-do-GT-de-Politicass-Linguisticas-da-FAUBAI.pdf> Acesso em: 08 abr. 2024.
- ABREU-E-LIMA, Denise; MORAES FILHO, Waldenor Barros. Idiomas sem Fronteiras: multilinguismo, política linguística e internacionalização. *In*: ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; MORAES FILHO, Waldenor Barros; NICOLAIDES, Christine; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SANTOS, Elaine Maria. (org.) **Idiomas sem Fronteiras: multilinguismo, política linguística e internacionalização**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2021. p. 15-54.
- ALTBACH, Philip. G.; DE WIT, Hans. The challenge to higher education internationalization. **University World News**, [s.l.], 23 fev. 2018. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180220091648602> Acesso em: 07 ago. 2025.
- AMORIM, Gabriel Brito. **A internacionalização do ensino superior no Brasil: uma proposta de matriz multidimensional de (auto)avaliação**. 2020. 145 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- ANDIFES – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Resolução do Conselho Pleno da Andifes nº. 01/2019**. Cria na estrutura da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), a da Rede Andifes [...]. Brasília, 12 de novembro de 2019. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Resolucao-Conselho-Pleno-01_2019.pdf Acesso em: 09 jun. 2025.
- APPADURAI, Arjun. Globalization and the research imagination. **International Social Science Journal**, Oxford, v. 51, n. 160, p. 229-238, 1999.
- ARAUJO, Luciana Correia. **O processo de internacionalização da Universidade Federal de Sergipe: um estudo sobre as políticas linguísticas e suas contribuições para as práticas de internacionalização**. 2024. 178f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, [s.l.], v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How schools do policy: Policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012.

BALL, Stephen J. What is policy: 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, [s.l.], v. 36, n. 3, p. 306-313, 2015.

BARBOSA, Mellissa Moreira Figueiredo. **Mapeando o processo de desenvolvimento de políticas e planejamento linguístico na ciência e na educação superior para internacionalização: o caso da UEFS**. 2021. 127 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

BARROS, Webert Cavalcanti. **A compreensão do letramento científico a partir da análise de TCC do campo jurídico**. 2017. 316 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BEELEN, Jos; JONES, Elspeth. Redefining Internationalization at Home. *In*: CURAJ, Adrian; MATEI, Liviu; PRICOPIE, Remus; SALMI, Jamil; SCOTT, Peter. (org.) **The European Higher Education Area: between critical reflections and future policies**. Dordrecht: Springer, 2015. p. 59-72.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRANDENBURG, Uwe.; DE WIT, Hans. The end of internationalization. **International Higher Education**, Boston, n. 62, p. 15-16, 2011.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. Decreto n. 69.327, de 7 de outubro de 1971. Concede reconhecimento à Universidade Estadual de Londrina, com sede na cidade de Londrina, no Estado do Paraná. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 193, p. 8173, 8 out. 1971.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. Decreto nº. 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 239, p. 7-8, 14 de dezembro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 244, p. 28-29, 19 de dezembro de 2012. Disponível em: https://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf. Acesso em: 16 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 222, p. 11-12, 17 de novembro de 2014. Disponível em: https://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.p

[df](#) Acesso em: 05 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 30, de 26 de janeiro de 2016. Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 19, p. 18-19, 28 de janeiro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital n. 29/2017**. Edital de Chamada Pública para Recredenciamento de Universidades Federais para Atuação como Núcleo de Línguas (NuLi-IsF) no Âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). 2017a Disponível em: https://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital_29_2017.pdf Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital n. 59/2017**. Edital de chamada pública para credenciamento de universidades estaduais e municipais para atuação como Núcleo de Línguas (NuLi-IsF) no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras. 2017b. Disponível em: https://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital59_ChamadaEstaduais.pdf Acesso em: 23 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 220, de 3 de novembro de 2017. Institui o Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil e dispõe sobre as diretrizes gerais do Programa. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 214, p. 20, 8 de novembro de 2017c. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=156#anchor> Acesso em: 05 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de Relações Internacionais. **Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional: Pós-Graduação Stricto Sensu**. Brasília: CAPES, 2020. 17 p. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/23122020_Guia_para_Aceleracao_da_Internacionalizacao_Institucional.pdf Acesso em: 06 fev. 2026.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português**. Brasília: FUNAG, 2021. Disponível em: <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/1-1162>. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº. 11.923, de 15 de fevereiro de 2024. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 32, p. 1, 16 de fevereiro de 2024a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=1&data=16/02/2024&totalArquivos=160> Acesso em: 16 jun. 2025

BRASIL. Ministério da Educação e Ministério de Relações Exteriores. Portaria Interministerial MEC/MRE nº. 7, de 4 de junho de 2024. Regulamenta a operacionalização do Programa de Estudantes-Convênio na modalidade de Graduação – PEC-G e de Português como Língua Estrangeira - PEC-PLE, de que trata o Decreto nº. 11.923, de 15 de fevereiro de 2024. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 107, p. 25, 6 de junho de 2024b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-interministerial-mec/mre-n-7-de-4-de-junho-de-2024-563765846> Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Diretrizes comuns da avaliação de permanência dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu: Documento Referencial – ciclo avaliativo 2025-2028.** Brasília: CAPES, 2025, 79 p. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/19052025_20250502_DocumentoReferencial_FICHA.pdf Acesso em: 06 fev. 2026.

BRETON, Jean Marie. O papel do laboratório áudio-visual na Universidade. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 11-16, 1978. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/7193> Acesso em: 10 abr. 2025.

BRITISH COUNCIL. **Guide to Brazilian Higher Education Courses in English.** São Paulo: British Council, 2016.

BRITISH COUNCIL. **Guide to English as a Medium of Instruction in Brazilian Higher Education Institutions 2018-2019.** São Paulo: British Council, 2018.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Linguísticas.** Tradução: Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

COGO, Alessia; GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini; EL KADRI, Michele. “English is the natural language of science”: discourses and ideologies concerning EMI in two Brazilian universities. **Journal of English as a Lingua Franca**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 51-72, 2024.

CHISHOLM, Linda. Introduction: rhetoric, realities, and reasons. *In*: STEINER-KHAMSI, Gita; CHISHOLM, Linda (ed.). **South-South cooperation in education and development.** Cape Town: HSRC, 2009. p. 1-13.

COOPER, Robert L. **Language Planning and Social Change.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

CORADIN-BAIL, Cibele. **Formação de professores de inglês para fins específicos com vistas à internacionalização do ensino superior.** 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

COSTA, Roberta Rafaela Sotero. **Políticas e ideologias linguísticas no Instituto Federal do Paraná: um olhar autoetnográfico.** 2021. 289f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. Título original: *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches.*

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; VIGNOLI, Jacqueline Costa Sanches; FERRARINI-BIGARELI, Marlene Aparecida; RETORTA, Miriam Sester. ‘Integrated Laboratory of Scientific-academic Literacies – LILA’: facing challenges in language education.

Letras, Santa Maria, n. 03, p. 379-400, 2020.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; VIGNOLI, Jacqueline Costa Sanches; FERRARINI-BIGARELLI, Marlene Aparecida; KRAEMER, Márcia Adriana Dias; SEIDE, Márcia Sipavicius. (org.) **Letramentos acadêmico-científicos em diferentes culturas disciplinares**. 1. ed. Curitiba: Syntagma Editores, 2025.

DAFOUZ, Emma; SMIT, Ute. Towards multilingualism in English-medium higher education: a student perspective. **Journal of English-medium instruction**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 29-47, 2022.

DAFOUZ, Emma. Introducción. La internacionalización universitaria: un concepto dinámico en un escenario cambiante. *In*: DAFOUZ, Emma (ed.). **Internacionalizar la universidad española: estrategias, prácticas docentes y lenguas**, 2025. p. 19-40.

DE WIT, Hans. Internationalization Misconceptions. **International Higher Education**, [S.l.], n. 64, p. 6-7, 2011.

DE WIT, Hans; HUNTER, Fiona; HOWARD, Laura; EGRON-POLAK, Eva. **Internationalization of Higher Education**. (Relatório). Bruxelas: Parlamento Europeu, 2015.

DE WIT, Hans. Internationalization of higher education: the need for a more ethical and qualitative approach. **Journal of International Students**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. i-iv, 2020.

DE WIT, Hans; DECA, Ligia. Internationalization of higher education, challenges and opportunities for the next decade. *In*: CURAJ, Adrian; DECA, Ligia; PRICOPIE, Remus. (ed.). **European Higher Education Area: challenges for a new decade**. Springer, Cham, 2020. p. 3-11.

EASTMAN, Carol M. **Language Planning: an introduction**. San Francisco: Chandler and Sharp Publishers, 1983.

ESPERANDIO, Isabela Beraldi; SARMENTO, Simone. The role of additional language competence in the internationalization of Brazilian graduate programs according to Capes's assessment documents. **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 28, n. 1, p. 1-19, 2025.

FANJUL, Adrián Pablo; CELADA, María Teresa. Conceitos fundamentais sobre língua(s) e política. *In*: CELADA, María Teresa; FANJUL, Adrián Pablo. (org.). **Língua e Política: conceitos e casos no espaço da América do Sul**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2022. p. 23-51.

FERGUSON, Gibson. **Language Planning and Education**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FISHMAN, Joshua A. Domains and the relationship between micro- and macrosociolinguistics. *In*: GUMPERZ, John Joseph; HYMES, Dell H. (ed.). **Directions in sociolinguistics**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972. p. 435-453.

FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio; FURTADO, João Carlos Dias; MERKLE, Carina; SILVA, Samuel Patrício da; RIOS, Eliane Segatti. O Paraná Fala Idiomas – Português e o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação, Português como Língua Estrangeira. **Expressa Extensão**, v. 30, n. 1, p. e300108, 2025.

FURTOSO, Viviane Bagio; CORADIN-BAIL, Cibele. **A contribuição do IsF na composição do curso PEC-PLE: a experiência da UEL na primeira oferta institucional.** Apresentação oral. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA REDE ANDIFES ISF 2024: formação de professores, ensino de línguas e justiça social, 2024, Aracaju, SE [Sem publicação].

GARCES, Pilar; O'DOWD, Robert. Upscaling virtual exchange in university education: moving from innovative classroom practice to regional governmental policy. **Journal of Studies in International Education**, v. 25, n. 3, p. 283-300, 2020.

GIMENEZ, Telma; PASSONI, Taísa Pinetti. Políticas lingüísticas e suas consequências não planejadas: o programa “Inglês Sem Fronteiras” e suas repercussões nos cursos de Letras. **Calidoscópico**, v. 14, n. 1, p. 115-126, 2016.

GIMENEZ, Telma; COGO, Alessia; EL KADRI, Michele Salles; CALVO, Luciana Cabrini Simões. **English as a Medium of Instruction in two state-funded Brazilian higher education institutions from an English as a lingua franca perspective: policy in practice.** Final Report. UK-Brazil English Collaboration Call. São Paulo, SP: British Council, 2020.

GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles; MARSON, Marilice; EL KADRI, Atef. Por uma agenda de pesquisa sobre inglês como meio de instrução no contexto de ensino superior brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 2, p. 518-534, 2021.

GIMENEZ, Telma; COGO, Alessia; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles. English language hegemonies in the internationalization of two state universities in Brazil: unintended consequences of English medium instruction. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, 2024.

GOMES, Rodrigo Belfort; SANTOS, Elaine Maria. Da política ao planejamento lingüístico: por uma construção coletiva em prol da internacionalização. *In*: CHAGAS, Lucas Araujo; COELHO, João Paulo Pereira (org.). **Estudos Linguísticos e Internacionalização na Educação Superior: transdisciplinaridades, inovações e práxis.** 1. ed. Cassilândia, MS: CLEUEMS/UUC, 2023. p. 17-31.

GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste. Pour la Glottopolitique. **Langages**, Paris, ano 21, n. 83, p. 5-34, 1986.

GUIMARÃES, Felipe Furtado. **Internacionalização e multilinguismo: uma proposta de política lingüística para as universidades federais.** 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

GUIMARÃES, Felipe Furtado. Internacionalização universitária: múltiplos atores, políticas e línguas em interação. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 13, n. 3, p. e-2354, ago. 2024.

GUIMARÃES, Felipe Furtado; FINARDI, Kyria Rebeca; CASOTTI, Janayna Bertollo Cozer. Internationalization and language policies in Brazil: what is the relationship? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 295-327, 2019.

GUIMARÃES, Renata Mourão. **Praxiologias fronteiriças em políticas linguísticas e internacionalização da educação profissional**: um estudo crítico a partir dos institutos federais. 2023. 309f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

GUIMARÃES, Renata Mourão; OREGIONI, María Soledad; SILVA, Kleber Aparecido da. Tracing the trajectory of guidelines and queries from the Global South in international education: a cartography of scientific productions in Brazilian graduate studies 2002-2022. *In*: SILVA, Kleber Aparecido da; PEREIRA, Lauro Sérgio Machado (ed.). **Decolonizing the internationalization of the higher education in the Global South**: applying principles of critical applied linguistics to processes of internationalization. 1. ed. New York: Routledge, 2024. p. 7-22.

HAMEL, Rainer Enrique. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje em América Latina. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 321-384, 2013.

HARKER, Richard; MAY, Stephen A. Code and Habitus: comparing the accounts of Bernstein and Bourdieu. **British Journal of Sociology of Education**, Abingdon, v. 14, n. 2, p. 169-178, 1993.

HACKETT, Simone; DAWSON, Mark; JANSSEN, Jeroen; TARTWIJK, Jan van. Defining Collaborative Online International Learning (COIL) and distinguishing it from Virtual Exchange. **TechTrends**, [S.l.], v. 68, p. 1078-1094, 2024.

HUDZIK, John K. **Comprehensive Internationalization**: from concept to action. Washington DC: NAFSA Association of International Educator, 2011.

JACUMASSO, Tadinei Daniel. Os lugares das línguas estrangeiras nos exames de proficiência dos PPGs do Centro-Oeste do Brasil: um estudo sobre políticas linguísticas. **Fórum Linguístico**, [S.l.], v. 22, p. 1-14, 2025.

JAHN, Ernst Hakon. Language Planning. *In*: BRIGHT, William (org.) **International encyclopedia of Linguistics**. New York: Oxford University Press, 1992. p. 12-14.

JANKS, Hilary. The access paradox. **English in Australia**, Norwood, v. 139, n. 1, p. 33-42, 2004.

JESUS, Paula Clarice Santos Graziotin de. **Política e planejamento linguístico para ciência e educação superior**: possibilidades do multilinguismo para a produção e a difusão de conhecimento. 2018. 220f. Tese. (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. **Interfaces Brasil/Canadá**, Canoas, v. 16, n. 1, p. 191-209, 2016.

KAPLAN, Robert B. Applied linguistics and language policy and planning. *In*: GRABE, William, KAPLAN, Robert B. (ed.) **Introduction to applied linguistics**. New York: Eddison-Weslçey Publishing Company, 1991. p. 143-165.

KAPLAN, Robert B., BALDAUF Jr., Richard B. **Language planning: from practice to theory**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1997.

KNIGHT, Jane. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, [S./], n. 33, p. 2-3, 2003.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, [S./], v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

KNIGHT, Jane. Five myths about internationalization. **International Higher Education**, [S./], n. 62, p. 14-15, 2011.

KNIGHT, Jane. Has internationalization lost its way? *In*: The Observatory on Borderless Higher Education. **Borderless 2011: perspectives on the future**, 2011, p. 10. Disponível em: https://wfsf.org/wp-content/uploads/2020/04/Borderless-Higher-Education_2011.compressed.pdf? Acesso em: 09 fev. 2026.

KNIGHT, Jane. Is internationalization of higher education having an identity crisis? *In*: MALDONADO-MALDONADO, Alma; BASSET, Roberta Malee. (ed). **The forefront of international higher education: a festschrift in honor of Philip G. Altbach**. Cham: Springer, 2014, v. 42. p. 75-87.

LABLÍNGUAS – LABORATÓRIO DE LÍNGUAS / UEL. **Quem somos**. [S./] [2025] Disponível em: <https://lablinguasuel.com.br/quem-somos/> Acesso em: 11 abr. 2025.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?: desafios glotopolíticos contemporâneos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

LAWTON, William; KATSOMITROS, Alex. International branch campuses: data and developments. The Observatory on Borderless Higher Education. **Eversheds**, 2012.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, [S./], v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LEAL, Fernanda; FINARDI, Kyria Rebeca; ABBA, Maria Julieta. Perspectives and challenges of internationalizing higher education *from* and *for* the Global South. *In*: WOLDEGIORGIS, Emnet Tadesse; YU, Cheryl Qiumei (ed.). **Critical reflections on the internationalization of higher education in the Global South: Diverse perspectives on creating a fairer society**. Leeds: Emerald Publishing Limited, 2024. p. 33-47.

LEASK, Betty. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. **Journal of Studies in International Education**, [S./], v. 13, n.2, p. 205-221, 2009.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva.

Avaliação, Campinas, v. 14, n. 3, p. 583-610, 2009.

MAGALHÃES, Tânia Geudes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. **Raído**, Dourados, v. 12, n. 30, p. 52-72, 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S./], v. 12, n. 16, p. 1-19, 2018.

MARSON, Marilice Zavagli. **Ensino de inglês e a internacionalização do ensino superior**: percepções sobre o Programa “Paraná Fala Inglês” na UEL. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

MARSON, Marilice Zavagli. **Ensino por Meio do Inglês (EMI) pela perspectiva de inglês como língua franca (ILF)**: um estudo sobre possibilidades para o desenvolvimento profissional de docentes de pós-graduação *stricto sensu* da UEL. 2023. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

MARSON, Marilice Zavagli; GIMENEZ, Telma; FURTOSO, Viviane Bagio. Oferta de língua inglesa no contexto da internacionalização do ensino superior: o caso do Programa “O Paraná Fala Inglês” em sua primeira fase em uma instituição de ensino superior (2014-2016). *In*: RIOS, Eliane Segati; NOVELLI, Josimayre; CALVO, Luciana Cabrini Simões. (org.). **Paraná Fala Idiomas – Inglês**: pesquisas, práticas e desafios de uma política linguística de Estado. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 29-50.

MARTINEZ, Juliana Zeggio. **Entre fios, pistas e rastros**: os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARTINS, André Dutra; BARREYRO, Gladys Beatriz. Rankings acadêmicos internacionais e escritórios de pesquisa institucional: um estudo em universidades públicas brasileiras. **Avaliação**, Campinas, v. 30, p. 1-27, 2025.

MATOS, Marcos Paulo Santa Rosa; CARVALHO, Maria Leonia Garcia Costa. Políticas linguísticas de internacionalização e o papel das universidades: algumas considerações sobre o contexto brasileiro à luz do direito linguístico. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 9, n. 23, p. 49-68, 2023.

MENDES, Júlia Costa. **Entre práticas e políticas linguísticas na Universidade Federal de Santa Catarina**: o plurilinguismo dos alunos internacionais como recurso para internacionalização. 2021. 222f. (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

MITTELMEIER, Jenna; YANG, Ying. The role of internationalization in 40 years of

higher education research: major themes from Higher Education Research and Development (1982-2022). **Higher Education Research and Development**, [S.l.], v. 41, n. 1, p. 75-91, 2022.

NILSSON, Bengt. Internationalisation at home from a Swedish perspective: the case of Malmö. **Journal of Studies in International Education**, [S.l.], p. 27-40, 2003.

O'DOWD, Robert; WERNER, Sina. The first steps of Blended Mobility in European higher education: a survey of blended intensive programmes. **Journal of Studies in International Education**, [S.l.], v. 28, n. 5, p. 798-817, 2024.

ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano; GIMENEZ, Telma Nunes. Túnel do tempo: recursos didáticos no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras a partir dos anos 50. **Boletim Napdate**, n. 7, ano IV, out. 1999.

PAIVA, Flavia Melville; BRITO, Silvia Helena Andrade de. O papel da avaliação CAPES no processo de internacionalização da Pós-Graduação em Educação no Brasil (2010-2016). **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 24, n. 2, p. 493-512, 2019.

PAIVA, Marluce Fagotti de. **Ações de políticas linguísticas no processo de internacionalização do ensino superior: o caso do IsF na UEL**. 2022. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

PARANÁ. Decreto n. 18.110, de 30 de janeiro de 1970. Cria, sob a forma de Fundação, a Universidade Estadual de Londrina. **Diário Oficial do Estado do Paraná**: Curitiba, PR, ano LVII, n. 275, p. 1-2, 30 jan. 1970.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? *In*: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA Claudia Hilsdorf (org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Políticas públicas, línguas estrangeiras e globalização: a universidade brasileira em foco. *In*: ROCHA, Claudia Hilsdorf; BRAGA, Denise Bertoli; CALDAS, Raquel Rodrigues. (org.) **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 15-28.

RIBEIRO DA SILVA, Elias. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 289-320, 2013.

RIOS, Eliane Segati; NOVELLI, Josimayre; CALVO, Luciana Cabrini Simões (org.). **Paraná Fala Idiomas – Inglês: pesquisas, práticas e desafios de uma política linguística de Estado**. Campinas: Pontes Editores, 2021.

RIZVI, Fazal; LINGARD, Bob. **Globalizing education policy**. Abingdon: Routledge, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Elaine Maria; GREGOLIN, Isadora Valencise. Planejamento linguístico: um processo coletivo voltado para a materialização da política linguística da instituição. *In:* CHAGAS, Lucas Araujo; COELHO, João Paulo Pereira (org.). **Estudos linguísticos e internacionalização na educação superior: transdisciplinaridades, inovações e práxis.** 1. ed. Cassilândia, MS: CLEUEMS/UUC, 2023. p. 32-46.

SANTOS, Lucas Natan Alves dos. **As fronteiras nas políticas linguísticas para internacionalização de universidades da região Nordeste: documentos, práticas e (de)colonialidades.** 2025. 217f. (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2025.

SANTOS, Lucas Natan Alves dos; SANTOS, Elaine Maria. As línguas nas políticas linguísticas para internacionalização em IES da Região Nordeste. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 9, n. 23, p. 189-206, 2023.

SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; MORAES FILHO, Waldenor Barros (org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016a.

SARMENTO, Simone; DUTRA, Deise Prina; BARBOSA, Márcio Venício; MORAES FILHO, Waldenor Barros. IsF e internacionalização: da teoria à prática. *In:* SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; MORAES FILHO, Waldenor Barros. (org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização.** 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016b.

SCHIFFMAN, Harold F. **Linguistic Culture and Language Policy.** London: Routledge, 1996.

SCHWANDT, Thomas A. Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. *In:* DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (ed.). **Handbook of Qualitative Research.** 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000. p. 163-188.

SEVERINO, Cintia do Nascimento. **Implantação e consolidação de Português Língua Estrangeira em instituição de ensino superior: um estudo discursivo sobre o lugar da língua em contexto de internacionalização.** 2020. 212 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2020.

SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) Linguística(s) e questões de poder. **Alfa**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 451-473, 2013.

SHOHAMY, Elana. **Language Policy: hidden agendas and new approaches.** London: Routledge, 2006.

SPOLSKY, Bernard. **Language policy.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SPOLSKY, Bernard. Towards a theory of language policy. **Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)**, v. 22, n. 1, p. 1-14, 2007.

SPOLSKY, Bernard. Language policy in education: history, theory, praxis. *In*: MCCARTY, Teresa; MAY, Stephen (ed.). **Language policy and political issues in education**. Encyclopedia of Language and Education. Springer, Cham, 2016. p. 1-14.

STEIN, Sharon. Critical internationalization studies at an impasse: making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges. **Studies in Higher Education**, v. 46, n. 9, p. 1771-1784, 2021.

TEICHLER, Ulrich. The changing debate on internationalisation of higher education, **Higher Education**, Dordrecht, v. 48, n. 1, p. 5-26, 2004.

TOLLEFSON, James W. **Planning language, planning inequality**: Language policy in the community. London: Longman, 1991.

UEL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2021**. Londrina: UEL, [2016]. Disponível em: https://sites.uel.br/pdi/wp-content/uploads/2024/05/PDI_2016_2021_ATUALIZACAO.pdf Acesso em: 13 jul. 2025.

UEL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução CEPE nº. 037/2016**. Altera o Regulamento dos Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* da Universidade Estadual de Londrina. 30 de junho de 2016. Disponível em: <https://sites.uel.br/proppg/wp-content/uploads/2023/12/Programas-de-Pos-Graduacao-Stricto-sensu-Resolucao-CEPE-37-2016.pdf> Acesso em: 24 jul. 2025.

UEL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Minuta de Política Linguística para a UEL**. Londrina: Assessoria de Relações Internacionais da UEL, [2017].

UEL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Proposta de política linguística para apoio à internacionalização da UEL**. Londrina: Assessoria de Relações Internacionais da UEL, 2018a.

UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Plano de Internacionalização da Pesquisa e Pós-Graduação: Estratégia 2018-2022**. Londrina: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2018b. Disponível em: <http://www.uel.br/proppg/portalnovo/pages/proppg/plano-de-internacionalizacao.php> Acesso em: 18 set. 2021.

UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Regimento Geral da UEL**. 2023a. Disponível em: https://sites.uel.br/proplan/wp-content/uploads/2024/02/Regimento_Geral.pdf Acesso em: 16 ago. 2024.

UEL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Plano Estratégico de Internacionalização da Pesquisa e Pós-Graduação (PEI-PPG) 2023-2027**. Londrina: UEL, 2023b. Disponível em: https://sites.uel.br/proppg/wp-content/uploads/2023/12/Plano-Internacionalizacao-2023-2027_Versao-Final_Dezembro-2023.pdf Acesso em: 25 jan. 2024.

UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Pró-Reitoria de Planejamento. Diretoria de Avaliação e Informação Institucional. **UEL em Dados 2023**. 2023c. Disponível em: <https://sites.uel.br/proplan/uel-em-dados/> Acesso em: 26 jun. 2024.

UEL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Assessoria de Relações Internacionais. **Editai ARI n. 003/2023**. 2023d. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1gIX_7gcZBppEhPS-pT1UGSKeCALjhrI2/edit?tab=t.0 Acesso em: 05 ago. 2025.

UEL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2028**. Londrina: UEL, 2024a. Disponível em: <https://sites.uel.br/pdi/wp-content/uploads/2024/07/PDI-2024-2028.pdf> Acesso em: 21 mai. 2025.

UEL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução CEPE nº 036/2024**. Revoga a Resolução CEPE nº 026/2024, fixa vagas e aprova as normas para o Processo Seletivo Vestibular 2025, para ingressos nos Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2024c.

UEL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução CEPE nº 032/2025**. Fixa vagas e aprova as normas para o Processo Seletivo Vestibular 2026, para ingressos nos Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2025a.

UEL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Pró-Reitoria de Planejamento. Diretoria de Avaliação e Informação Institucional. **UEL em dados 2025**. Londrina: UEL, 2025b. Disponível em: https://sites.uel.br/proplan/wp-content/uploads/2025/11/Uel-em-Dados-2025-Coluna-Dupla_-FINAL.pdf Acesso em: 13 jan. 2026.

WÄCHTER, Bernd; MAIWORM, Friedhelm. *English-taught programmes in European higher education*. Brussels: ACA, 2014.

WILEY, Terrence G. Language Planning and Policy. *In*: MCKAY, Sandra Lee; HORNBERGER, Nancy H. (ed.) **Sociolinguistics and language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 103-147.

WILKINSON, Robert; GABRIËLS, René. (ed.). **The Englishization of higher education in Europe**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2021.

WILLIAMS, Glyn. Language, hegemony, and economy. *In*: RICENTO, Thomas. (ed.) **Language policy & Political Economy: English in a global context**. Oxford: OUP, 2015, p. 97-110.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi, 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Título original: Case study research: design and methods.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado/a [Coordenador/a] / [Docente] / [Gestor/a],

Gostaríamos de convidá-lo/a para participar da pesquisa “POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA O FORTALECIMENTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO INSTITUCIONAL: POR UM COMPROMISSO TRANSVERSAL”, a ser realizada em ambiente virtual. O objetivo da pesquisa é investigar o processo de construção de uma política linguística para o fortalecimento da internacionalização da UEL. Sua participação é muito importante e ela se daria por meio de respostas a este questionário, enviado via Google Formulários, com a finalidade de mapear a situação atual da UEL quanto ao uso de diferentes línguas nos diversos contextos da instituição, bem como identificar agentes envolvidos em discussões acerca de ações de políticas linguísticas e de internacionalização dessa instituição nos últimos anos. Para tanto, serão realizadas perguntas acerca das línguas presentes em seu contexto de atuação, buscando identificar aspectos referentes a: a) línguas de admissão acadêmica; b) línguas usadas como meio de instrução; c) línguas ensinadas; d) línguas usadas na administração; e) línguas da comunicação; e f) línguas da produção e disseminação do conhecimento. Eventualmente, você poderá ser convidado a participar de etapas subsequentes da pesquisa, ficando a seu critério participar ou não das mesmas, momento no qual novo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será proposto.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer tempo, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos, ainda, que você não pagará e nem será remunerado/a por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados aos/às participantes desta pesquisa são de ordem pessoal e profissional. Sob o ponto de vista pessoal, destacamos a possibilidade de você, como participante desta pesquisa, refletir acerca da importância de se valorizar o desenvolvimento de conhecimentos e competências linguístico-culturais para interagir no mundo globalizado. Sob o ponto de vista profissional, esperamos que o/a participante tenha a oportunidade de refletir acerca das práticas linguísticas que fazem parte de seu contexto de atuação na UEL, identificando suas potencialidades e possíveis fragilidades, podendo apontar caminhos e contribuições para a construção da política linguística para o fortalecimento da internacionalização da UEL.

Quanto aos riscos, ressaltamos que em nenhum momento o seu nome será divulgado. Embora não seja possível conferir uma garantia total de anonimato devido ao fato de que a maioria das funções institucionais exercidas são divulgadas publicamente, ressaltamos que os dados referentes aos/às participantes serão tratados com a máxima confidencialidade possível, observando-se critérios éticos em pesquisas envolvendo seres humanos. Um possível risco poderia estar associado a um eventual desconforto ao responder às perguntas propostas, o que esperamos minimizar com a garantia de que o/a participante entre em contato com a pesquisadora responsável solicitando a omissão de dados específicos por ele/ela fornecidos.

Você receberá uma cópia de suas respostas a este questionário, bem como deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as quais devem ser guardadas em segurança. Garantimos, ainda, o retorno aos/às participantes desta pesquisa dos resultados desta etapa, os quais serão enviados aos endereços de e-mail registrados ao responder a este questionário. Os dados gerados por meio deste estudo serão armazenados em segurança pela pesquisadora responsável.

Esta pesquisa passou pela apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP/UEL), colegiado responsável pela avaliação de projetos de pesquisa, que visa defender os interesses de participantes de pesquisas no que tange à sua integridade e dignidade.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, poderá nos contatar: Cibele Coradin Bail, residente na [informação suprimida]; o número de

telefone da pesquisadora é [informação suprimida] e seu email para contato é cibelebail@uel.br; ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP/UEL), situado junto ao LABESC – Laboratório Escola de Pós-Graduação, sala 14, no Campus Universitário, Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina – PR, CEP: 86057-970, telefone (43) 3371-5455, email: cep268@uel.br.

Ao responder a este questionário, o/a convidado/a concorda em participar da pesquisa.

Pesquisadora Responsável: Cibele Coradin Bail

APÊNDICE B
Devolutiva aos participantes

Política Linguística para a Internacionalização Institucional

Devolutiva aos participantes

A pesquisa intitulada “**Construindo a Política Linguística para Internacionalização em uma Universidade Pública Estadual**: caminhos percorridos e a percorrer” tem como objetivo geral investigar a trajetória da Política Linguística da Universidade Estadual de Londrina (UEL) com vistas ao fortalecimento de sua internacionalização, buscando compreender de que modo atores institucionais se posicionam frente a esse processo.

Em 2024, você foi convidado/a a participar de uma das etapas desta pesquisa, na qual buscou-se mapear o estágio atual da Política Linguística para Internacionalização da UEL. Essa etapa contou com a aplicação de seis questionários eletrônicos distintos enviados a seis grupos de atores institucionais em posições estratégicas para a discussão proposta, conforme exposto no **Quadro 1**.

Quadro 1 – Participação da comunidade acadêmica por meio dos questionários

Questionário	Número de convidados	Número e percentual de respostas
Questionário 1 (Coordenadores de Cursos de Graduação)	48	15 (31,25%)
Questionário 2 (Coordenadores de PPGs)	49	16 (32,65%)
Questionário 3 (Coordenadores de Cursos de Especialização)	50	8 (16%)
Questionário 4 (Docentes dos Cursos de Letras e PPGs associados)	82	17 (20,73%)
Questionário 5 (Coordenadores de Iniciativas de Políticas Linguísticas)	17	6 (35,2%)
Questionário 6 (Gestores/representantes de órgãos/setores institucionais)	8	2 (25%)

Fonte: a própria autora

Os questionários buscavam levantar, em cada contexto institucional, as línguas encontradas em diferentes dimensões de uso: a) línguas de admissão acadêmica; b) línguas ensinadas; c) línguas usadas como meio de instrução; d) línguas de produção e disseminação do conhecimento; e) línguas de comunicação; e f) línguas usadas na

administração. Com base em dados fornecidos pelos participantes, complementados por informações públicas disponibilizadas nas páginas *web* institucionais, buscou-se, por meio dessa etapa da pesquisa, apresentar um retrato da Política Linguística para Internacionalização da UEL no período de desenvolvimento deste estudo, conforme será descrito na próxima seção.

1. A Política Linguística para Internacionalização da UEL: uma fotografia

Considerando como contextos institucionais os diversos Cursos de Graduação, Programas de Pós-Graduação (PPGs), Cursos de Especialização e órgãos de gestão dessa Instituição de Ensino Superior (IES), buscou-se identificar as línguas empregadas em diferentes dimensões de uso em cada um desses domínios institucionais. Uma síntese dos resultados encontrados é apresentada a seguir:

a) Línguas de admissão acadêmica

No âmbito da Graduação, o ingresso de estudantes ocorre, em geral, por meio do Processo Seletivo Vestibular, em que os candidatos podem optar entre inglês e espanhol para responder às questões de Língua Estrangeira da Prova de Conhecimentos Gerais. Em vista disso, os coordenadores de Cursos de Graduação não foram perguntados sobre essa dimensão de uso de línguas.

Por outro lado, na Pós-Graduação *stricto sensu*, exige-se comprovação de proficiência em língua estrangeira (LE) para a concessão dos títulos de Mestre e Doutor, o que é avaliado no âmbito do próprio processo seletivo de cada Programa de Pós-Graduação (PPG) ou após o ingresso dos discentes. Segundo os coordenadores de PPGs participantes do estudo, o inglês é a língua mais aceita para o cumprimento desse requisito, sendo indicada por todos os respondentes. Em seguida, figuram francês e espanhol como línguas citadas por cerca de metade dos coordenadores de PPGs participantes. Em menor proporção, são mencionados também alemão, italiano, japonês e mandarim.

Uma análise documental dos Regimentos dos PPGs e dos últimos editais de processos seletivos corrobora esses dados, destacando, em especial, a hegemonia da língua inglesa nesse quesito – o inglês é o único idioma admitido em 57% dos PPGs em nível de Mestrado e é obrigatório em 77% dos PPGs em nível de Doutorado, sendo o único idioma aceito para a comprovação de proficiência em LE em quase

metade dos PPGs nesse nível.

Com relação aos Cursos de Especialização, buscou-se investigar quais línguas são usadas regularmente nos processos de ingresso de estudantes, sendo o português indicado por quase todos os participantes. Apenas um coordenador reporta o uso de uma LE (nomeadamente a língua inglesa) nesse quesito.

Estudantes internacionais que não tenham proficiência em língua portuguesa são aceitos tanto em nível de Graduação quanto de Pós-Graduação, com maior inserção no âmbito dos PPGs (62,5%). Segundo os participantes, as línguas mais aceitas no ingresso de estudantes internacionais no âmbito da Graduação são inglês e espanhol, seguidos do francês. Na Pós-Graduação *stricto sensu*, a língua mais aceita é o espanhol, seguida do inglês e do francês.

b) Línguas ensinadas

A UEL conta com cursos de Letras com ênfase em Espanhol, Francês, Inglês e Português, contribuindo para a formação de professores de línguas da região e viabilizando a oferta de cursos de línguas por meio de iniciativas de extensão universitária. Dentre os docentes de Cursos de Letras participantes desta pesquisa, 41,2% afirma que o ensino *de* ou *em* LE faz parte de suas atividades habituais e 35,3% informa já ter ministrado disciplinas *de* LE em outros Cursos de Graduação da UEL.

A dimensão *línguas ensinadas* é especialmente expressiva na oferta de cursos de idiomas por meio de projetos de extensão universitária, os quais contemplam tanto a comunidade interna quanto a externa. As iniciativas de políticas linguísticas em atuação na UEL, identificadas durante o período da pesquisa, são:

- **Laboratório de Línguas (Lablínguas):** com a oferta de cursos de alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, libras e mandarim às comunidades interna e externa;
- **Paraná Fala Idiomas (PFI):** com a oferta gratuita de cursos de espanhol, francês e inglês a discentes, docentes e agentes universitários;
- **Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (Rede IsF):** com a oferta gratuita de cursos de espanhol, italiano e português para estrangeiros;
- **Núcleo de Estudos e Cultura Japonesa (NECJ):** com a oferta de cursos de japonês às comunidades interna e externa;

- **Programa de Estudantes-Convênio de Português (PEC-PLE):** com a oferta de cursos de português para alunos estrangeiros participantes do Programa de Estudantes-Convênio (PEC-G), do governo federal.

Além do ensino de línguas, a UEL conta com iniciativas voltadas ao desenvolvimento de letramentos acadêmico-científicos em línguas adicionais e assessoria à escrita acadêmica, tais como:

- **Laboratório de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA):** com cursos e oficinas de letramentos acadêmico-científicos em língua portuguesa a alunos de Graduação, Pós-Graduação e professores de ensino superior, além de assessoria em escrita acadêmica a estudantes de Graduação, com prioridade de atendimento a discentes indígenas;
- **Centro de Escrita Acadêmica (CEU):** com a oferta gratuita de assessoria em escrita acadêmica em língua inglesa¹⁵⁹.

c) Línguas usadas como meio de instrução

A oferta de disciplinas ministradas em LE tem sido considerada uma importante estratégia para a internacionalização da educação superior. Nos Cursos de Letras em línguas estrangeiras modernas, essa modalidade de ensino é mais recorrente, o que se justifica pelo próprio foco dos cursos na formação de profissionais de línguas. Desse modo, 29,4% dos docentes de Cursos de Letras participantes do estudo¹⁶⁰ manifesta já ter atuado na oferta de disciplinas específicas *em* LE, tendo o espanhol, o francês ou o inglês como línguas mediadoras do conhecimento.

No intuito de mapear o uso dessa estratégia na UEL como um todo, os coordenadores de Cursos de Graduação, PPGs e Cursos de Especialização foram perguntados sobre a possível oferta de disciplinas obrigatórias, eletivas ou optativas em LE em seus respectivos contextos de atuação. Excetuando-se os Cursos de Letras supracitados, os resultados apontam para a ausência de disciplinas obrigatórias ofertadas em LE, tanto em nível de Graduação quanto de Pós-Graduação, na UEL. Por outro lado, 13,3% dos coordenadores de Graduação e 18,8% dos de PPGs reportam haver oferta de disciplinas eletivas ou optativas em LE em seus contextos, em sua maior parte, em língua inglesa. No âmbito dos Cursos de Especialização,

¹⁵⁹ Segundo informado pelo último coordenador do CEU, as ações dessa iniciativa encontram-se temporariamente suspensas.

¹⁶⁰ O grupo de docentes de Cursos de Letras convidado a participar do estudo contemplou também aqueles que atuam no Curso de Letras Português.

todavia, esse tipo de oferta não foi mencionado.

d) Línguas de produção e disseminação do conhecimento

Nessa dimensão de uso de línguas, buscou-se investigar em quais idiomas os trabalhos desenvolvidos por discentes podem ser apresentados nos cursos da UEL. Segundo os participantes do estudo, apenas 13,3% dos Cursos de Graduação e 12,5% dos de Especialização aceitam que trabalhos de conclusão de curso e/ou monografias sejam apresentados em outras línguas além do português. Em contrapartida, 75% dos coordenadores de PPGs participantes da pesquisa relatam ser possível apresentar dissertações e teses em LE em seus contextos de atuação, com preferência para a língua inglesa, seguida do espanhol e do francês, em menor escala.

Além desses, segundo os participantes, 87,5% dos PPGs legitimam a realização de Atividades Especiais em outras línguas além do português, preferencialmente em inglês e espanhol; 62,5% dos PPGs aceitam a apresentação de trabalhos de disciplinas (resenhas, artigos, apresentações orais) em LE, novamente, com preferência para o uso da língua inglesa, seguida da espanhola e da francesa. No âmbito dos Cursos de Especialização, apenas 25% dos participantes relatam aceitar trabalhos de disciplinas em LE, sendo o inglês a única língua apontada para esse quesito.

e) Línguas de Comunicação

Buscando compreender quais idiomas são empregados para informar as comunidades interna e externa sobre as atividades desenvolvidas na UEL, os coordenadores de Cursos de Graduação, PPGs e Cursos de Especialização foram perguntados sobre as línguas usadas para a comunicação geral das atividades acadêmicas de seus contextos e em que idiomas a página *web* de seus cursos estava disponível. Conforme esperado, a língua portuguesa foi indicada como principal idioma empregado na comunicação geral de atividades nos diversos contextos investigados. No âmbito da Graduação e dos PPGs, um pequeno número de coordenadores relata fazer uso também do inglês e do espanhol para esse propósito, ao passo que, na Especialização, nenhuma LE é mencionada nessa dimensão.

As páginas *web* dos cursos encontravam-se disponíveis, segundo os participantes, prioritariamente em português. Um pequeno número de coordenadores de Cursos de Graduação indicou estarem disponíveis também em inglês (n=2) e

espanhol (n=1). No âmbito da Especialização, não foi relatado o uso de LE nesse quesito. Por outro lado, quando considerados os PPGs, grande parte dos participantes apontou ter suas páginas *web* disponibilizadas em inglês (75%) e/ou espanhol (56,3%); um respondente reportou o uso do francês e outros três ressaltaram que suas páginas *web* se encontravam em processo de atualização quando do preenchimento do formulário aplicado para a pesquisa, dois dos quais afirmaram que elas seriam disponibilizadas em inglês e espanhol.

Esse movimento se alinha a uma das metas estabelecidas no Plano Estratégico de Internacionalização da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PEI-PPG) 2023-2027, em Eixo nomeado “Visibilidade Internacional”, que tinha como foco “tornar todos os sites de Programas de Pós-graduação trilingües (português, inglês e espanhol)” até dezembro de 2024¹⁶¹. Tendo em vista que a aplicação dos questionários elaborados para este estudo foi realizada em junho daquele ano, os dados apresentados pelos participantes são consoantes com o momento sócio-histórico em que os PPGs se encontravam à época.

Com relação aos órgãos de gestão que responderam ao convite para participar da pesquisa, a Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH) indicou fazer uso da língua portuguesa tanto para comunicação geral de suas atividades quanto em sua página *web*. Por outro lado, a Assessoria de Relações Internacionais (ARI), setor institucional responsável pela articulação de parcerias com IES de outros países, informa fazer uso do espanhol, inglês e francês para a comunicação de suas atividades. Embora sua página *web* esteja disponível apenas em língua portuguesa, com conteúdo voltado prioritariamente à comunidade interna, uma breve apresentação do setor em inglês, espanhol e francês é, atualmente, realizada na página institucional voltada ao público internacional, lançada em setembro de 2024¹⁶².

f) Línguas usadas na Administração

Nessa dimensão de uso das línguas, buscou-se investigar quais idiomas são empregados no atendimento ao público em geral, considerando a eventual necessidade de atendimento a estudantes e pesquisadores internacionais que não tenham proficiência em língua portuguesa em nível satisfatório para as demandas da

¹⁶¹ Disponível em: https://sites.uel.br/proppg/wp-content/uploads/2023/12/Plano-Internacionalizacao-2023-2027_Versao-Final_Dezembro-2023.pdf Acesso em: 16 dez. 2025.

¹⁶² Disponível em: <https://operobal.uel.br/ultimas/2024/09/05/uel-lanca-portal-da-internacionalizacao-durante-o-iv-forinter/> Acesso em: 16 dez. 2025.

rotina acadêmica, além de visitantes estrangeiros. Uma pequena parcela dos coordenadores de Cursos de Graduação (13,3%) e de PPG (18,8%) participantes do estudo relata haver uso de LE para o atendimento ao público em seus contextos, ao passo que nenhum dos coordenadores de Cursos de Especialização reporta o emprego de LE nessa dimensão. Na Graduação, as línguas indicadas nesse aspecto são inglês, seguido do espanhol e do francês. Nos PPGs, três participantes indicam o uso do inglês e do espanhol de modo análogo, um dos quais reporta, ainda, o uso do alemão e do francês para o atendimento ao público.

No âmbito dos órgãos de gestão da IES, a PRORH informa fazer uso apenas da língua portuguesa para atendimento ao público em geral e indica não aceitar a entrega de documentos em LE sem exigência de tradução para o português. Por outro lado, no âmbito da ARI, relata-se o uso de espanhol, francês, inglês e japonês para o atendimento ao público. O setor afirma, ainda, aceitar a entrega de documentos em espanhol e inglês sem a necessidade de tradução para a língua portuguesa.

O levantamento de percepções de atores institucionais acerca das línguas presentes em seus contextos de atuação sinaliza para um reconhecimento, em diferentes domínios da IES, da relevância de se legitimar a presença de idiomas diversos no ambiente acadêmico. No estágio atual da Política Linguística para a Internacionalização da UEL, três LE se destacam nas diferentes dimensões de uso de línguas abordadas no estudo: inglês, espanhol e francês, em especial, no âmbito da Pós-Graduação *stricto sensu*, a qual, em razão de influências externas, a exemplo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), apresenta um maior número de esforços em prol da internacionalização.

Por outro lado, as práticas em LE encontradas na IES têm privilegiado o uso da língua inglesa em diferentes dimensões, o que tende a favorecer uma parcela restrita de atores ao mesmo tempo em que inviabiliza a participação de grande parte da comunidade em oportunidades específicas. Um exemplo disso está no alto número de PPGs que limita à língua inglesa as possibilidades de comprovação de proficiência em LE, atribuindo a esse idioma o papel de *gatekeeper* (algo como “barreira de acesso”) para o ingresso de discentes na Pós-Graduação *stricto sensu*. Desse modo, na dimensão *línguas de admissão acadêmica*, embora um candidato a uma vaga em

cursos de Graduação na UEL possa escolher entre inglês e espanhol para realizar parte da prova de Conhecimentos Gerais no Processo Seletivo Vestibular, ao buscar ingressar em alguns PPGs específicos, a comprovação de proficiência em língua inglesa é obrigatória tanto em nível de Mestrado quanto de Doutorado.

Os dados gerados por meio dos questionários aplicados para este estudo indicam, ainda, que há poucas ações institucionais em LE na dimensão *línguas usadas como meio de instrução* quando considerada a IES como um todo. No âmbito da Pós-Graduação *stricto sensu*, esse resultado é consoante com levantamento realizado pela PROPPG, em 2023, que identificou a oferta de disciplinas em LE como uma das maiores dificuldades para a internacionalização dos PPGs da UEL, conforme apresentado no PEI-PPG 2023-2027.

Na dimensão *línguas de comunicação*, observa-se um avanço recente na disponibilização de informações sobre a IES em LE em uma página institucional voltada ao público internacional bem como nas páginas *web* dos PPGs. Ao optar-se pelo uso de mais de uma LE nessa abordagem, considera-se uma possível ampliação na visibilidade institucional, podendo alcançar o interesse de públicos variados em diversos países. Para que se possa pensar em uma internacionalização abrangente, no entanto, seria interessante estender essa ação a outros contextos institucionais.

Quanto às *línguas usadas na administração*, os dados disponibilizados pelos participantes indicam que, em mais de 80% dos contextos investigados, o atendimento ao público se dá exclusivamente em língua portuguesa, não sendo percebidos esforços em LE mesmo quando da necessidade de atendimento a visitantes internacionais. Esse resultado sinaliza para a avaliação coletiva de que não há, no momento atual, uma demanda significativa para o uso de LE no âmbito da administração institucional.

Ao considerarmos a Política Linguística para a Internacionalização da UEL, a dimensão *línguas ensinadas* é onde ela encontra sua maior expressividade, resultado de uma série de iniciativas extensionistas institucionais de longa data, bem como governamentais, especialmente nos últimos 15 anos, tendo como foco o desenvolvimento de competências linguísticas em LE de sua comunidade acadêmica. Por meio dessas iniciativas, discentes, docentes, agentes universitários e, em alguns casos, membros da comunidade externa, têm a possibilidade de realizar cursos de idiomas diversos, tanto para fins gerais quanto específicos, de forma gratuita ou a custo acessível. No entanto, ressalte-se que, na medida em que alguns desses

projetos de extensão possam ser avaliados como pontos fortes no processo de internacionalização institucional, ao considerarmos a Política Linguística da IES como um todo, seria preciso dedicar maior atenção às práticas linguísticas encontradas nas demais dimensões de uso de línguas nos diferentes contextos institucionais.

2. Percepções de atores institucionais quanto à Política Linguística para Internacionalização da UEL

Em linha com o que defende Spolsky (2004)¹⁶³, entendemos que uma política linguística existe mesmo quando não esteja explícita ou tenha sido estabelecida por uma autoridade. Nessa perspectiva, ela é constituída por três componentes independentes, porém, interligados entre si: a) as práticas; b) as crenças e ideologias; e c) a gestão das línguas. Desse modo, ao buscarmos investigar a trajetória da Política Linguística para a Internacionalização da UEL, ainda que a IES não conte, até o momento, com um documento que oficialize essa política, nos propomos a compreender como ela se constitui por meio das práticas, crenças e gestão sobre as línguas nos diferentes contextos institucionais. Nesse sentido, a etapa da pesquisa aqui descrita buscou levantar também as percepções dos participantes a esse respeito.

Considerando a possibilidade de oficialização da Política Linguística para a Internacionalização da UEL, grande parte dos participantes do estudo manifesta uma recepção “positiva” à proposta. Em geral, uma política como essa é percebida como “importante”, “fundamental” e “necessária” para impulsionar o processo de internacionalização, sendo também entendida como um meio para elevar “a qualidade da pesquisa, ensino e extensão”, além de ampliar “as possibilidades de atuação” e “enriquecer a experiência e o conhecimento” de toda a comunidade acadêmica.

Alguns participantes destacam inglês e espanhol como as línguas mais relevantes para a Política Linguística para a Internacionalização da UEL, o primeiro por ser amplamente reconhecido como uma “língua franca” e o segundo por ser “a língua predominante na América Latina”, o que permitiria “promover aproximações regionais”. Outros, no entanto, questionam a pertinência de determinadas propostas institucionais, a exemplo do ensino por meio do inglês, destacando parecer “artificial”, tendo em vista o público predominantemente brasileiro da IES. Sob essa ótica, dentre os docentes dos cursos de Letras, argumenta-se que a política linguística institucional

¹⁶³ SPOLSKY, Bernard. **Language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

deveria considerar “a origem da maior parte dos estudantes internacionais que a UEL atualmente recebe” e respeitar “as particularidades das áreas de conhecimento no que tange à escolha do idioma estrangeiro”, de modo a favorecer maior interlocução com parceiros internacionais.

Embora reconheça a importância do debate, parte significativa dos participantes não concebe a internacionalização institucional como algo prioritário para a UEL no momento atual, argumentando haver demandas mais urgentes a serem observadas no que diz respeito às funções basilares da universidade. A esse respeito, na percepção de um coordenador de curso de Graduação do Centro de Ciências Biológicas, “ainda carecemos de muitos avanços em infraestrutura, em planejamento, enfim, que concorrem com a internacionalização”. Nessa perspectiva, um coordenador de PPG do Centro de Ciências Exatas revela: “minha percepção é que a política linguística está em um plano secundário de preocupações do programa”. Adicionalmente, parte dos participantes relata não perceber incentivos institucionais suficientes para que os docentes se engajem em ações de internacionalização, argumentando que isso demandaria um investimento adicional por parte dos próprios servidores.

Por outro lado, assim como os docentes de cursos de Letras, os coordenadores de projetos de políticas linguísticas participantes da pesquisa apresentam uma perspectiva de maior valorização do debate, argumentando que essas iniciativas têm buscado “desenvolver estratégias que venham a suprir as novas demandas da universidade [...] nas diversas áreas de conhecimento” (coordenadora de projeto vinculado ao PFI). Na percepção desses atores, a oficialização da Política Linguística para a Internacionalização da UEL é “fundamental”, visto que “poderia oferecer subsídios para pensar de forma mais sistemática os desafios do ensino da língua [...], bem como tornaria possível delinear estratégias mais efetivas” (diretor de iniciativa de política linguística institucional). Ressalta-se, ainda, a importância de que haja maior integração entre as diversas iniciativas de políticas linguísticas em prol da “missão de internacionalização” da IES para que se possa “otimizar os recursos, sejam financeiros, sejam humanos, e planejar e implementar ações de forma estratégica para que a UEL avance no cenário da internacionalização” (coordenadora de projeto vinculado ao PFI).

Quanto às demandas institucionais relativas às línguas que devem ser consideradas para que uma Política Linguística responda aos anseios de

internacionalização da IES, os principais pontos levantados pelos participantes são: a) a necessidade de capacitação linguística de discentes e docentes em LE; b) a oferta de disciplinas eletivas em LE; e c) o aumento da interlocução com docentes e pesquisadores de IES de outros países.

Ao manifestarem suas percepções acerca das dificuldades de caráter linguístico encontradas no processo de internacionalização, no entanto, alguns participantes apontam a falta de engajamento de docentes e discentes em ações que permitam a promoção do plurilinguismo como uma das principais fragilidades encontradas na IES. Na percepção de um coordenador de PPG do Centro de Ciências Biológicas, “os docentes têm receio de lidar com essa questão”, considerando que “o ‘custo’ dessas mudanças [...] não compensa os benefícios que mudanças nesse sentido poderiam trazer”. Complementarmente, um coordenador de PPG do Centro de Ciências Exatas considera que “o que limita uma qualificação mais alta na internacionalização da pesquisa é a baixa adesão de discentes nos programas de línguas estrangeiras oferecidos pela UEL”.

Embora esta pesquisa tenha como foco questões referentes às línguas envolvidas na internacionalização institucional, entendemos que esse debate deve estar associado à própria concepção de internacionalização à que a UEL se ancora e ao que se busca alcançar por meio desse processo. Nesse sentido, alguns participantes ressaltam ser importante, primeiramente, “definir melhor as nossas prioridades e objetivos” (coordenador de PPG do Centro de Ciências Exatas), ressaltando a relevância de se “construir pontes que fortaleçam principalmente as relações Sul-Sul [...], deixando de lado a posição subalterna nas relações com países europeus e a América do Norte” (coordenador de PPG do Centro de Estudos Sociais Aplicados).

Em linha com o que vem sendo defendido em estudos recentes acerca dos novos rumos para a internacionalização da Educação Superior no cenário mundial, defendemos que haja um debate amplo acerca dos propósitos institucionais ao engajar-se nesse processo, que considere ações em prol de uma internacionalização crítica, abrangente, transversal e inclusiva. Nessa perspectiva, corroboramos o chamado de De Wit e Deca (2020)¹⁶⁴ por uma internacionalização mais ética, que

¹⁶⁴ DE WIT, Hans; DECA, Ligia. Internationalization of higher education, challenges and opportunities for the next decade. In: CURAJ, Adrian; DECA, Ligia; PRICOPIE, Remus. (eds). **European Higher Education Area: challenges for a new decade**, 2020.

propõe a transição de abordagens focadas no exterior e centradas em um grupo seleto de docentes e discentes em mobilidade para ações que fortaleçam a Internacionalização em Casa, de modo a contemplar todo o corpo discente, docente e técnico-administrativo. Para tanto, entendemos que a Política Linguística Institucional deve não apenas estar alinhada aos propósitos de internacionalização definidos pela IES, mas ter em vista também a multiplicidade de línguas e culturas que compõem sua comunidade, de modo que todos possam sentir-se parte do processo.

APÊNDICE C

Levantamento Referente à Comprovação de Proficiência em Língua Estrangeira nos PPGs da UEL

Centro de Estudo	Programa de Pós-Graduação	Línguas estrangeiras aceitas	Forma de Comprovação	Fonte
Centro de Ciências Agrárias (CCA)	Programa de Pós-Graduação em Agronomia	Mestrado: inglês Doutorado: inglês + 1 LE	Exame de proficiência em LE ofertado pelo Programa	Resolução CEPE n. 065/2023. Disponível em: https://pos.uel.br/pgagro/wp-content/uploads/2023/11/Res-CEPE-65-2023-Regimento-PPG-Agronomia.pdf Acesso em: 14 nov. 2025 Obs.: edital de seleção de estudantes regulares para ingresso em 2026/1 não faz menção à comprovação de proficiência em LE.
	Programa de Pós-Graduação em Ciência Animal	Mestrado: inglês Doutorado: inglês + 1 LE	Exame de proficiência em LE ofertado pelo Programa	Resolução CEPE n. 134/2017. Disponível em: https://pos.uel.br/cienciaanimal/wp-content/uploads/2021/07/Resolucao-CEPE-134-2017-Regimento-PPG-Ciencia-Animal-1-1.pdf Acesso em: 14 nov. 2025. Obs.: edital de seleção de estudantes regulares para ingresso em 2026/1 não faz menção à comprovação de proficiência em LE.
	Programa de Pós-Graduação em Ciência de Alimentos	Mestrado: inglês Doutorado: inglês	Exame de proficiência em LE ofertado pelo Programa	Resolução CEPE n. 053/2024. Disponível em: https://pos.uel.br/cienciaalimentos/wp-content/uploads/2024/09/Resolucao-CEPE-53-2024-Regimento-PPG-Ciencia-Alimentos.pdf Acesso em: 14 nov. 2025. Obs.: edital de seleção de estudantes regulares para ingresso em 2026/1 menciona não ser necessário comprovar proficiência em LE no ato de inscrição.
	Mestrado Profissional em Clínicas Veterinárias	Mestrado: 1 LE	Exame de proficiência em LE ofertado pelo Programa	Resolução CEPE n. 132/2013. Disponível em: https://pos.uel.br/mestradoclinicasveterinarias/wp-

				<p>content/uploads/2025/05/Resolucao-CEPE-132-2013-Regimento.pdf Acesso em: 14 nov. 2025.</p> <p>Obs.: edital de seleção de estudantes regulares para ingresso em 2026/1 não faz menção à comprovação de proficiência em LE.</p>
Centro de Ciências Biológicas (CCB)	Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento	Mestrado: inglês Doutorado: inglês	Exame de proficiência em LE ofertado pelo Programa, aplicado durante o processo seletivo, com caráter eliminatório.	<p>Resolução CEPE n. 032/2020. Disponível em: https://www.uel.br/pos/pgac/wp-content/uploads/2021/08/Resolucao%2032%202020.pdf Acesso em: 14 nov. 2025.</p>
			Apresentação obrigatória, no ato de inscrição no processo seletivo, de certificado de proficiência em língua inglesa, no mínimo em nível intermediário, emitido por outras instituições.	<p>Edital PPGAC n. 006/2025. Disponível em: https://www.uel.br/pos/pgac/wp-content/uploads/2025/03/Edital-006-2025-selecao-DOCTORADO 2025-2 atualizado em 21 de marco assinado.pdf Acesso em: 20 nov. 2025.</p>
	Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas	Mestrado: inglês Doutorado: inglês	Exame de proficiência em LE ofertado pelo Programa ou apresentação de certificado emitido por outra instituição.	<p>Resolução CEPE n. 014/2021. Disponível em: https://sistemas.uel.br/files/atonormativo/RESOLUCOES/2021/14.pdf Acesso em: 14 nov. 2025.</p>
				<p>Obs.: edital de seleção de estudantes regulares para ingresso em 2026/1 não faz menção à comprovação de proficiência em LE. Segundo o edital, a prova escrita do processo seletivo apresenta questões “baseadas em um artigo científico da área de Biodiversidade, em língua inglesa”. Disponível em: https://pos.uel.br/biologicas/wp-content/uploads/2025/09/edital de oferta de vagas 2026-1 assinado.pdf Acesso em: 20 nov. 2025.</p>

Programa de Pós-Graduação em Ciências Fisiológicas	Mestrado: inglês Doutorado: inglês	Comprovação de proficiência em língua inglesa realizada por outras instituições.	Resolução n. 052/2024. Disponível em: https://pos.uel.br/pgcif/wp-content/uploads/2024/11/Resolucao-CEPE-52-2024-Regimento-PPG-Ciencias-Fisiologicas-1.pdf Acesso em: 14 nov. 2025.
		Apresentação de certificado de proficiência em inglês emitido por outras instituições. No caso dos mestrandos, a comprovação pode ser realizada também por meio de aprovação nas disciplinas “Leitura Instrumental em Língua Inglesa” e “Escrita Acadêmica em Língua Inglesa”, ofertadas pelo PFI ou pelo próprio PPG.	Edital n. 16/2025 – Oferta aluno regular 2026/1. Disponível em: https://pos.uel.br/pgcif/wp-content/uploads/2025/09/EDITAL-No-16_2025%E2%80%93Oferta-aluno-regular-2026_01.docx.pdf Acesso em: 20 nov. 2025.
Programa de Pós-Graduação em Genética e Biologia Molecular	Mestrado: inglês Doutorado: inglês	Apresentação de certificado de proficiência em língua inglesa obtido em escolas indicadas pelo PPG (ex: TOEFL).	Resolução CEPE n. 015/2021. Disponível em: https://sistemas.uel.br/files/atonormativo/RESOLUCOES/2021/15.pdf Acesso em: 14 nov. 2025. Obs.: edital de seleção de estudantes regulares para ingresso em 2026/1 não faz menção à comprovação de proficiência em LE.
Programa de Pós-Graduação em Microbiologia	Mestrado: inglês Doutorado: 2 LEs	Exame de proficiência em LE ofertdo pelo Programa	Resolução CEPE n. 037/2018. Disponível em: https://pos.uel.br/microbiologia/wp-content/uploads/2021/06/Resolucao-CEPE-37-2018-Regimento-PPG-Microbiologia.pdf Acesso em: 14 nov. 2025. Obs.: edital de seleção de estudantes regulares para ingresso em 2026/1 não faz menção à comprovação de proficiência em LE.

	Programa de Pós-graduação em Patologia Experimental	Mestrado: inglês Doutorado: 2 LEs (inglês e espanhol)	Exame de proficiência em LE do Programa ou apresentação de certificado de proficiência em LE emitido por outra instituição, dentre os indicados pelo PPG (inglês para Mestrado; inglês e espanhol para o Doutorado).	Resolução CEPE n. 029/2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1W5vajpxhEIdN6yITf00UMXGnPmvcnxo/view Acesso em: 14 nov. 2025. Obs.: edital de seleção de estudantes regulares para ingresso em 2026/1 não faz menção à comprovação de proficiência em LE.
	Programa de Pós-graduação em Psicologia	Mestrado: 1 LE (inglês, francês, italiano ou espanhol) Doutorado: 2 LEs (inglês, francês, italiano ou espanhol)	Apresentação, no ato de inscrição, de comprovante de proficiência em LE emitido por outra instituição ou PPG, com caráter eliminatório para o processo seletivo.	Resolução CEPE n. 114/2022. Disponível em: https://pos.uel.br/psicologia/wp-content/uploads/2024/08/Resolucao-CEPE-114-2022-Aprova-o-Regimento-do-PPGPSI-nivel-de-mestrado-e-doutorado.pdf Acesso em: 14 nov. 2025. Edital PPGPSI n. 013/2025. Disponível em: https://pos.uel.br/psicologia/wp-content/uploads/2025/09/Edital-013-2025-Abertura-de-selecao-mestrado-2026-1-assinado.pdf Acesso em: 20 nov. 2025. Edital PPGPSI n. 14/2025. Disponível em: https://pos.uel.br/psicologia/wp-content/uploads/2025/09/Edital-014-2025-Abertura-de-selecao-doutorado-2026-1-assinado.pdf Acesso em: 20 nov. 2025.
Centro de Ciências Exatas (CCE)	Programa de Pós-graduação em Bioenergia	Mestrado: inglês Doutorado: inglês + 1 LE	Comprovação de proficiência em LE por meio de exame ofertado pelo Programa ou apresentação de certificados.	Resolução CEPE n. 020/2024. Disponível em: https://pos.uel.br/bioenergia/wp-content/uploads/2025/10/ResoluA%CC%83%C2%A7A%CC%83o-CEPE-20-2024-Regimento-PPG-Bioenergia-M-D.pdf Acesso em: 14 nov. 2025. Obs.: edital de seleção de estudantes regulares para ingresso em 2026/1 não faz menção à comprovação de proficiência em LE.

Programa de Pós-graduação em Biotecnologia	Mestrado: inglês Doutorado: 2 LEs			<p>Resolução CEPE n. 81/2023. Disponível em: https://pos.uel.br/biotecnologia/wp-content/uploads/2023/11/Resolucao-CEPE-81-2023-Regimento-PPG-Biotecnologia.pdf Acesso em: 14 nov. 2025.</p> <p>Obs.: edital de seleção de estudantes regulares para ingresso em 2026/1 não faz menção à comprovação de proficiência em LE.</p>
Programa de Pós-graduação em Ciência da Computação	Mestrado: inglês	Apresentação de certificado de proficiência em LE		<p>Resolução CEPE n. 029/2023. Disponível em: https://pos.uel.br/ciencia-da-computacao/wp-content/uploads/2025/02/2023_29.pdf e</p> <p>Resolução CEPE n. 094/2018. Disponível em: https://sistemas.uel.br/files/atonormativo/RESOLUCOES/2018/94.pdf Acesso em: 20 nov. 2025</p> <p>Informações referentes à comprovação de proficiência em LE na página do PPG. Disponível em https://pos.uel.br/ciencia-da-computacao/proeficiencia/ Acesso em: 14 nov. 2025.</p> <p>Obs.: edital de seleção de estudantes regulares para ingresso em 2026/1 não faz menção à comprovação de proficiência em LE.</p>
Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática	Mestrado: inglês Doutorado: inglês	Exame de proficiência em língua inglesa ofertado pelo Programa		<p>Resolução CEPE n. 064/2023. Disponível em: http://pos.uel.br/pecem/wp-content/uploads/2024/02/Resolucao-CEPE-64-2023-Regimento-PPG-Ens-Ciencias-Ed-Matematica.pdf Acesso em: 14 nov. 2025.</p> <p>Edital n. 07/2025. Disponível em: https://pos.uel.br/pecem/wp-content/uploads/2025/09/Edital_Selecao_PEC-EM_2026_1_assinado_assinado.pdf Acesso em: 20 nov. 2025.</p>
Programa de Pós-graduação em Física	Mestrado: inglês Doutorado: inglês	Apresentação de comprovante de		<p>Resolução CEPE n. 50/2024. Disponível em:</p>

			proficiência em língua inglesa por meio de certificados emitidos por outras instituições ou comprovante de PPG cursado anteriormente.	<p>https://pos.uel.br/fisica/wp-content/uploads/2025/07/Regimento-PPG-Fisica-Res-CEPE-50-2024-mesclado.pdf Acesso em: 17 nov. 2025.</p> <p>Normativa interna n. 002/2025. Disponível em: https://pos.uel.br/fisica/wp-content/uploads/2025/10/NormativaInterna002-2025_ProficienciaEmLinguaEstrangeira_assinado.pdf Acesso em: 17 nov. 2025.</p> <p>Obs.: edital de seleção de estudantes regulares para ingresso em 2026/1 não faz menção à comprovação de proficiência em LE.</p>
Programa de Pós-Graduação em Geografia	Mestrado: inglês ou francês Doutorado: LE distinta da escolhida no Mestrado (inglês, espanhol ou francês)		Exame de proficiência em LE ofertado pelo Programa ou apresentação de certificado de proficiência em LE de outra instituição	<p>Resolução n. 031/2020. Disponível em: https://pos.uel.br/geografia/wp-content/uploads/2021/09/Resolucao_CEPE031_2020_Altera_Regimento_Programa_Pos_Graduacao_Geografia_Mestrado_Doutorado.pdf Acesso em: 17 nov. 2025.</p> <p>Edital n. 08/2025 – Oferta aluno regular 2026/1. Disponível em: https://pos.uel.br/geografia/wp-content/uploads/2025/09/Edital-Oferta-Regular-2026-1.pdf Acesso em: 17 nov. 2025.</p>
Programa de Pós-Graduação em Matemática Aplicada e Computacional	Mestrado: inglês		Exame de proficiência em língua inglesa ofertado pelo Programa	<p>Resolução CEPE n. 042/2022. Disponível em: https://pos.uel.br/pgmac/wp-content/uploads/2024/06/Regimento_PGMAC_2022.pdf Acesso em: 17 nov. 2025.</p> <p>Obs.: edital de seleção de estudantes regulares para ingresso em 2026/1 não faz menção à comprovação de proficiência em LE.</p>
Programa de Pós-Graduação em Química	Mestrado: inglês Doutorado: inglês		Exame de proficiência em língua inglesa ofertado pelo Programa ou apresentação de	<p>Resolução CEPE n. 063/2023. Disponível em: https://pos.uel.br/quimica/wp-content/uploads/2025/05/Regimento_Res-CEPE-63-2023_PPGQ.pdf Acesso em: 17 nov. 2025.</p>

			certificados de proficiência externos.	Obs.: edital de seleção de estudantes regulares para ingresso em 2026/1 não faz menção à comprovação de proficiência em LE.
	Programa Associado de Pós-Graduação em Química (UEL/UEPG/UNICENTRO)	Doutorado: 2 LEs	Exame de proficiência em língua estrangeira ofertado pelo Programa ou apresentação de certificado emitido por outra instituição.	Regimento Geral do Programa Associado - Resolução CEPE n.0182/2009 . Disponível em: https://www2.uepg.br/ppgg/wp-content/uploads/sites/171/2021/02/regimento.pdf Acesso em: 17 nov. 2011. Não foi possível encontrar o último edital.
	Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física	Sem informação.	Sem informação.	Não há menção à necessidade de comprovação de proficiência em LE no Regimento Geral do PPG. Disponível em: https://pos.uel.br/mnppfísica/wp-content/uploads/2021/09/RegimentoMNPEF-Setembro-2020.pdf Acesso em: 17 nov. 2025. Regimento interno encontra-se em construção. Disponível em: https://pos.uel.br/mnppfísica/regimento-resolucoes-e-normas/ Acesso em: 17 nov. 2025.
	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional	Mestrado: inglês	Exame de proficiência em língua inglesa ofertado pelo Programa	Resolução CEPE n. 048/2020 . Disponível em: https://sistemas.uel.br/files/atonormativo/RESOLUCOES/2020/48.pdf Acesso em: 17 nov. 2025.
	Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional	Sem informação.	Sem informação.	Não há menção à necessidade de comprovação de proficiência em LE no Regimento do PPG. Resolução CEPE n. 036/2014 . Disponível em: https://www.uel.br/pos/profqui/arquivos/Regimento%20ProfQui.pdf Acesso em: 17 nov. 2025.
Centro de Ciências da	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Reabilitação	Mestrado: inglês Doutorado: inglês	Exame de proficiência em língua inglesa ofertado pelo Programa ou	Resolução CEPE n. 058/2020 . Disponível em: https://kr-pgss-uploads.s3.amazonaws.com/2021/unopar/reabilitacao/documento/s/regimento-ciencias-reabilitacao-uel-unopar.pdf Acesso em: 17

(UEL/UNOPAR)		apresentação de certificado de proficiência em língua inglesa emitido por outras instituições	nov. 2025. Edital n. 010/2025. Disponível em: https://kr-pgss-uploads.s3.amazonaws.com/2025/unidades/unopar/reabilitacao/Edital_Aluno_Regular_2026_PPGACR_final_assinado_.pdf Acesso em: 21 jan. 2026.
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde	Mestrado: inglês Doutorado: inglês	Apresentação, no ato de inscrição no processo seletivo, de certificado de proficiência em língua inglesa emitido por outra instituição.	Resolução CEPE n. 028/2023. Disponível em: https://pos.uel.br/cienciasdasaude/wp-content/uploads/2023/06/Resoluc%CC%A7a%CC%83o-CEPE-282023-Regimento-PPGCS_maior_2023.pdf Acesso em: 17 nov. 2025. Edital n. 06/2025. Disponível em: https://pos.uel.br/cienciasdasaude/wp-content/uploads/2025/09/EDITAL-ALUNO-REGULAR-PPGCS-2026-1.pdf Acesso em: 20 nov. 2025. Informações na página do Programa. Disponível em: https://pos.uel.br/cienciasdasaude/selecao-2/ Acesso em: 20 nov. 2025.
Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas	Mestrado: inglês	Apresentação de certificado de proficiência em língua inglesa emitido por outras instituições.	Resolução CEPE n.033/2015. Disponível em: https://pos.uel.br/ppgcfuel/wp-content/uploads/2021/10/Regimento-Mest-Cien-Farmac-Res-CEPE-33-2015.pdf Acesso em: 17 nov. 2025. Obs.: edital de seleção de estudantes regulares para ingresso em 2026/1 não faz menção à comprovação de proficiência em LE.
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem	Mestrado: inglês Doutorado: inglês	Apresentação, no ato de inscrição no processo seletivo, de certificado de proficiência em língua inglesa emitido por outras instituições, com caráter	Resolução CEPE n. 064/2022. Disponível em: https://pos.uel.br/ppenf/wp-content/uploads/2023/12/Resolucao-CEPE-64-2022-Regimento-do-PPG-Enfermagem-13-1.pdf Acesso em: 17 nov. 2025. Edital n. 12/ 2025 – Oferta aluno regular 2026/1. Disponível em: https://pos.uel.br/ppenf/wp-

			eliminatório.	content/uploads/2025/09/Modelo_edital_Aluno_Regular_2026-1_finalizado_12_de_setembro_assinado.pdf Acesso em: 20 nov. 2025.
	Programa de Pós-Graduação em Fisiopatologia Clínica e Laboratorial	Mestrado: inglês Doutorado: inglês	Forma de comprovação encontrada.	Resolução CEPE n. 054/2024. Disponível em: https://pos.uel.br/fisiopatologiaclinica/wp-content/uploads/2025/03/Resoluc327a303o-CEPE-54-2024-Regimento-PPG-Fisiopat-Clinica-e-Laboratorial.pdf Acesso em: 17 nov. 2025. Obs.: edital de seleção de estudantes regulares para ingresso em 2026/1 não faz menção à comprovação de proficiência em LE.
	Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva	Mestrado: 1 LE, preferencialmente inglês Doutorado: 1 LE, preferencialmente inglês	Exame de proficiência em LE ofertado pelo Programa	Resolução CEPE n. 025/2025. Disponível em: https://pos.uel.br/saudecoletiva/wp-content/uploads/2025/06/Resol-CEPE-25-2025-Regimento-PPG-Sau%CC%81de-Coletiva.pdf Acesso em: 17 nov. 2025. Obs.: edital de seleção de estudantes regulares para ingresso em 2026/1 não faz menção à comprovação de proficiência em LE.
Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA)	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação	Mestrado: inglês Doutorado: inglês + 1 LE (espanhol, francês, alemão, japonês ou chinês)	Exame de proficiência em LE ofertado pelo Programa ou apresentação de certificado de proficiência em LE emitido por outras instituições.	Resolução CEPE n. 044/2018. Disponível em: https://pos.uel.br/ppgci/wp-content/uploads/2022/10/RESOLUCAO-CEPE-No-0044-2018.pdf Acesso em: 17 nov. 2025. Obs.: edital de seleção de estudantes regulares para ingresso em 2026/1 não faz menção à comprovação de proficiência em LE.
	Programa de Pós-Graduação em Comunicação	Mestrado: 1 LE dentre as indicadas no respectivo edital de seleção (inglês, francês ou espanhol)	Exame de proficiência em LE ofertado pelo Programa ou apresentação de certificado de proficiência em LE emitido por outra instituição	Resolução CEPE n. 049/2024. Disponível em: https://sistemas.uel.br/files/atonormativo/RESOLUCOES/2024/49.pdf Acesso em: 17 nov. 2025. Editais 006/2025. Disponível em: https://ppgcom.uel.br/images/ppgcom/editais/2025/edital-PPGCom-006-2025-oferta-estudante-regular1.pdf Acesso em: 17

				nov. 2025.
	Programa de Pós-Graduação em Educação	Mestrado: 1 LE (espanhol, francês ou inglês) Doutorado: 2 LEs (espanhol, francês e inglês)	Exame de proficiência em LE ofertado pelo Programa; apresentação de certificado de proficiência em LE emitida por outras instituições.	Resolução CEPE n. 060/2024. Disponível em: https://sistemas.uel.br/files/atonormativo/RESOLUCOES/2024/60.pdf Acesso em: 17 nov. 2025. Edital n. 026/2025 – Oferta aluno regular 2026/1. Disponível em: https://www.ppedu.uel.br/images/ppedu/editais/2025/edital-PPEdu-026-2025-oferta-vagas-estudante-regular.pdf Acesso em: 20 nov. 2025.
Centro de Educação Física e Esportes (CEFE)	Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física (UEL-UEM)	Mestrado: inglês Doutorado: inglês + 1 LE (espanhol, francês, alemão ou italiano)	Apresentação, no ato da inscrição no processo seletivo, de certificado de proficiência em LE emitido por outras instituições.	Resolução CEPE n. 093/2018. Disponível em: https://pos.uel.br/pef/wp-content/uploads/2025/10/Resolucao-CEPE-93-2018-Regimento-PPG-Ed-Fisica.pdf Acesso em: 17 nov. 2025. Edital n. 19/2025 – PEF. Disponível em: https://pos.uel.br/pef/wp-content/uploads/2025/08/UEM-Edital-19-2025-Abertura-Selecao-2026-1.pdf Acesso em: 20 nov. 2025.
Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA)	Programa de Pós-Graduação em Administração	Mestrado: 1 LE (alemão, espanhol, francês, inglês e italiano)	Apresentação de certificado de proficiência emitido por outras instituições.	Regimento do PPGA. Disponível em: https://pos.uel.br/ppga/wp-content/uploads/2025/03/REGIMENTO-DO-PROGRAMA-DE-POS-GRADUACAO-EM-ADMINISTRACAO-apos-reformulacao-Reuniao-de-08_10_2024.pdf Acesso em: 17 nov. 2025. Obs.: edital de seleção de estudantes regulares para ingresso em 2026/1 não faz menção à comprovação de proficiência em LE.
	Programa de Pós-Graduação em Direito Negocial	Mestrado: LE Doutorado: informação não encontrada	Para o Mestrado, exame de proficiência em LE ofertado pelo Programa, pelo Lablínguas ou por outras instituições indicadas pela Comissão Coordenadora do	Deliberação Colegiado Stricto Sensu n. PPG 021/2024. Disponível em: http://pos.uel.br/direito-negocial/wp-content/uploads/2024/10/Deliberacao-21-2024-Reest-PPG-Dir-Negocial-M-1.pdf Acesso em: 17 nov. 2025. Cita proficiência em LE. Obs.: Os Regimentos do PPG (Mestrado e Doutorado), a deliberação que reestrutura o Curso de Doutorado (Deliberação

			Programa. Não foram encontradas informações relativas ao Doutorado.	Colegiado PPG <i>Stricto sensu</i> n. 030/2019) e o edital de seleção de estudantes regulares para ingresso em 2026/1 não fazem menção à comprovação de proficiência em LE.
	Programa de Pós-Graduação em Economia	Mestrado: 1 LE	Exame de proficiência em LE ofertado pelo Programa, podendo ser aplicado pelo LabLínguas ou por outra instituição.	Resolução CEPE n. 019/2021. Disponível em: https://pos.uel.br/economia/wp-content/uploads/2022/03/Resolucao-CEPE-19-2019-Alteracao-Regimento-Mestrado.pdf Acesso em: 18 nov. 2025. Obs.: edital de seleção de estudantes regulares para ingresso em 2026/1 não faz menção à comprovação de proficiência em LE.
	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social	Mestrado: 1 LE (inglês, francês ou espanhol) Doutorado: 2 LEs (inglês, francês ou espanhol) (Com possibilidade de requerer a comprovação em outra língua à coordenação)	Exame de proficiência em LE ofertado pelo Programa ou apresentação de certificado de proficiência em LE emitido por outra instituição.	Resolução CEPE n. 021/2021. Disponível em: https://pos.uel.br/sersocial/wp-content/uploads/2025/02/Resolucao-CEPE-21-2021-Regimento-PPGSER-POS.pdf Acesso em: 18 nov. 2025. Obs.: edital de seleção de estudantes regulares para ingresso em 2026/1 não faz menção à comprovação de proficiência em LE.
Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH)	Programa de Pós-graduação Estudos da Linguagem	Mestrado: 1 LE (inglês, espanhol ou francês) Doutorado: 2 LEs (inglês, espanhol ou francês)	Exame de proficiência em LE ofertado pelo Programa durante o processo seletivo, com caráter eliminatório; apresentação de certificado de proficiência em LE emitido por outras instituições.	Resolução CEPE n. 110/2018. Disponível em: https://pos.uel.br/ppgel/wp-content/uploads/2025/09/Resolucao-CEPE-110-2018-Regimento-PPGEL.pdf Acesso em: 18 nov. 2025. Em consonância com Regulamento dos Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> da UEL - Resolução CEPE n. 037/2016 que altera as normas para os PPGs da UEL. Edital n. 15/2025 – Seleção PPGEL. Disponível em: https://pos.uel.br/ppgel/wp-content/uploads/2025/09/Edital_15_2025-normas-e-procedimentos-da-selecao_M_D.docx-1.pdf Acesso em: 20 nov. 2025.

Programa de Pós-Graduação em Filosofia	Mestrado: 1 LE (conforme especificado em edital) Doutorado: 2 LEs conforme especificado em edital) Último edital: Inglês, francês, italiano e alemão	Apresentação de certificado de proficiência em LE emitido por outras instituições.	Resolução CEPE n. 027/2023. Disponível em: https://pos.uel.br/filosofia/wp-content/uploads/2023/05/Regimento-PPG-Filosofia-Resol-CEPE-27-2023-1.pdf Acesso em: 18 nov. 2025. Edital n. 10/2025 – Seleção PPGFIL – Disponível em: https://pos.uel.br/filosofia/wp-content/uploads/2025/09/1_Edital_10-2025-normas_selecao.docx-2.pdf Acesso em: 18 nov. 2025.
Programa de Pós-Graduação em História Social	Mestrado: 1 LE (inglês, francês, alemão ou espanhol) Com possibilidade de solicitação de validação de outra língua, cuja pertinência seria apreciada pela Comissão Coordenadora do processo seletivo	Exame de proficiência em LE ofertado pelo Programa; apresentação de certificados de proficiência em LE emitidos por outras instituições ou por PPG realizado anteriormente; certificado de aprovação em cursos de Língua Instrumental em Língua Inglesa ou Francesa ofertado pelo PFI.	Resolução CEP n. 024/2025. Disponível em: https://pos.uel.br/historiasocial/wp-content/uploads/2025/06/Resol-CEPE-24-2025-Regimento-PPG-Historia-Social.pdf Acesso em: 18 nov. 2025. Edital PPGHS UEL n. 01/2025 – Seleção PPGHS. Disponível em: https://pos.uel.br/historiasocial/wp-content/uploads/2025/04/Edital_01_2025-normas-e-procedimentos-da-selecao.docx-1.pdf Acesso em: 20 nov. 2025.
Programa de Pós-Graduação em Letras	Mestrado: 1 LE (inglês, espanhol ou francês) Doutorado: 2 LEs (inglês, espanhol ou francês)	Exame de proficiência em LE ofertado pelo Programa no processo seletivo, em caráter eliminatório.	Resolução CEPE n. 075/2024. Disponível em: https://pos.uel.br/letras/wp-content/uploads/2025/02/Regimento-PPG-Letras-Resoluc%CC%A7a%CC%83o-CEPE-75-2024.pdf Acesso em: 18 nov. 2025. Edital PPGL/UEL n. 14/2025. Disponível em: https://pos.uel.br/letras/wp-content/uploads/2025/09/Edital14_Processo_seletivo_2025_2.pdf Acesso em: 18 nov. 2025.
Programa de Pós-Graduação em	Mestrado: inglês Doutorado: inglês	Apresentação de certificado de	Resolução CEPE n. 098/2022. Disponível em:

Sociologia		proficiência em LE emitido por outras instituições; comprovante de aprovação em prova de proficiência em LE em Mestrado realizado anteriormente; certificado de aprovação em curso de Leitura Instrumental em Língua Inglesa ofertado por outras IES.	<p>https://pos.uel.br/ppgsoc/wp-content/uploads/2022/12/Regimento-PPGSOC-Resolucao-CEPE-98-2022-turmas-a-partir-de-2023.pdf Acesso em: 18 nov. 2025.</p> <p>Edital n. 28/2025 – PPGSOC/UEL. Disponível em: https://pos.uel.br/ppgsoc/wp-content/uploads/2025/09/edital-selecao-M-e-D-2025-FINAL.pdf Acesso em: 20 nov. 2025.</p>
Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional	Informação encontrada. não	Informação encontrada. não	<p>Resolução CEPE n. 055/2025. Disponível em: https://pos.uel.br/profsocio/wp-content/uploads/2025/10/Resolucao-CEPE-55-2025-Regimento-PROFSOCIO-2.pdf Acesso em: 18 nov. 2025.</p> <p>Obs.: Regimento do Programa não faz menção à proficiência. Admissão é realizada por meio do Exame Nacional de Acesso, regulamentado por edital específico.</p>
Mestrado Profissional em Letras	Mestrado: 1 LE	Apresentação de documentos comprobatórios de proficiência em LE.	<p>Resolução CEPE n. 064/2018. Disponível em: https://pos.uel.br/profletras/wp-content/uploads/2025/07/Resolucao-CEPE-64-2018-Regimento-PROFLETRAS.pdf Acesso em: 18 nov. 2025.</p> <p>Obs.: seleção realizada por meio do Exame Nacional de Acesso, cujo último edital não faz menção à comprovação de proficiência em LE.</p> <p>Edital n. 06/2025 – PROFLETRAS – UEL – Resultado da Comprovação de proficiência em leitura em língua estrangeira. Disponível em: https://pos.uel.br/profletras/wp-content/uploads/2025/11/Edital-06-2025-Resultado-da-Comprovacao-de-Proficiencia-em-Lingua-Estrangeira.pdf Acesso</p>

				em: 20 nov. 2025.
	Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas	Mestrado: 1 LE (inglês, francês ou espanhol)	Exame de proficiência em LE ofertado pelo Programa, durante o processo seletivo, em caráter eliminatório. (podendo ser realizado duas vezes) Não são aceitos comprovantes de proficiência de LE para fins de dispensa do exame ofertado pelo Programa.	Resolução CEPE n. 016/2021. Disponível em: https://meplem.com.br/wp-content/uploads/2022/05/Resolucao-CEPE-16-2021-Regimento-do-MP-em-Letras-Estrang-Modernas.pdf Acesso em: 18 nov. 2025. Edital 05/2025. Disponível em: https://meplem.com.br/wp-content/uploads/2025/09/EDITAL-05.-2025-Selecao-Discente-Turma-2026_2027.pdf Acesso em: 18 nov. 2025.
Centro de Tecnologia e Urbanismo (CTU)	Programa Associado de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (UEM/UEL)	Mestrado: inglês Doutorado: inglês	Apresentação, no ato da matrícula, de certificado de proficiência em língua inglesa emitido por outras instituições.	Resolução n. 10/2021 – PPU UEM/UEL. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1I3HjaSWkgV0QLWMdOyH2Qx-ag33XfzFd/view Acesso em: 18 nov. 2025. Edital de seleção. Disponível em: https://www.uel.br/pos/ppuarqurb_uem_uel/wp-content/uploads/2025/09/PPU-Edital-011-2025-UEL-selecao-regulares-para-20261.pdf Acesso em: 17 nov. 2025.
	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil	Mestrado: inglês Doutorado: inglês	Exame de proficiência em língua inglesa ofertado pelo Programa; apresentação de certificado de proficiência em língua inglesa emitido por outras instituições.	Resolução CEPE n. 047/2015. Disponível em: https://pos.uel.br/ppgeciv/wp-content/uploads/2025/02/Regimento-Dout-Eng-Civil-Res-CEPE-47-2015-compactado.pdf Acesso em: 18 nov. 2025. Informações constantes na página do Programa: https://pos.uel.br/ppgeciv/proficiencia/ Acesso em: 18 nov. 2025. Obs.: edital de seleção de estudantes regulares para ingresso em 2026/1 não faz menção à comprovação de proficiência em LE.

	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica	Mestrado: inglês	Exame de proficiência em língua inglesa ofertado pelo Programa no processo seletivo, em caráter eliminatório; apresentação posterior ao processo seletivo de certificado de proficiência em língua inglesa	<p>Resolução CEPE n. 111/2018. Disponível em: https://pos.uel.br/meel/wp-content/uploads/2025/06/ResolucaoCEPE111_2018_RegimentoPPGemEngEletrica.pdf Acesso em: 18nov. 2025.</p> <p>Edital n. 08/2025 – Oferta aluno regular 2026/1. Disponível em: https://pos.uel.br/meel/wp-content/uploads/2025/09/edital_2026-1_assinado.pdf Acesso em: 18 nov. 2025.</p>
	Programa Associado de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica (UEL/UTFPR)	Doutorado: inglês	Informação não encontrada.	<p>Resolução CEPE n. 092/2021. Disponível em: https://www.uel.br/pos/deel/Administracao_files/Alterar%20Regimento%20PPG%20Eng%20Ele%CC%81trica%20-%20D%20-%20Res%20CEPE%2092%202021.pdf Acesso em: 18 nov. 2025.</p> <p>Obs.: edital de seleção de estudantes regulares para ingresso em 2026/1 não faz menção à comprovação de proficiência em LE.</p>

ANEXOS

ANEXO A

Perguntas norteadoras para o mapeamento da situação da instituição e auxílio no desenho de sua política linguística – proposta elaborada pelo GT de Políticas Linguísticas para Internacionalização da FAUBAI (Abreu-e-Lima *et al.*, 2017, p. 8-10)

Línguas de admissão acadêmica:

- Quais línguas são consideradas para admissão em cursos de graduação e pós-graduação *stricto e lato sensu*? Há diferenças entre esses níveis?
- Quem são os tomadores de decisões a esse respeito?
- Qual a pontuação necessária para ser admitido em tais cursos?
- Que tipos de provas são aplicadas? Essas têm validade internacional ou institucional somente? Caso seja institucional, como os parâmetros desses testes dialogam com padrões reconhecidos internacionalmente?

Línguas ensinadas:

- Há Curso de Letras na instituição e especialistas na área? Se sim, há oferta de cursos/programas de extensão ou disciplinas regulares para os outros cursos, como optativas, eletivas ou obrigatórias? Em quais línguas?
- Há Centro de Línguas na universidade? Se sim, quais idiomas são ensinados e como foram definidos? Em que níveis? Há cobrança de taxas?
- Qual a política de atendimento; i.e., há grupos prioritários para atendimento (e.g.: alunos de pós-graduação de cursos avaliados pela CAPES com notas 5-7)?
- Quais os percentuais de vagas gratuitas e pagas?
- A Universidade é credenciada no Programa Idiomas sem Fronteiras? Caso tenha um NuLi IsF, quais línguas são ofertadas e para quais níveis?
- Qual o nível de articulação entre a oferta de cursos do NuLi, do Centro de Línguas e/ou de outro Programa de apoio linguístico, caso exista(m)?
- Que tipo de incentivo à comunidade universitária a instituição dá para que a comunidade universitária (inclusive servidores técnico-administrativos) participe de cursos de/ou em línguas adicionais?

Línguas usadas como meio de instrução:

- Há oferta de disciplinas específicas em outra língua? Se sim, em quais? Em quais áreas? Qual a periodicidade? Para quais públicos?

- Como e por quem as línguas são definidas/escolhidas para a oferta das disciplinas?
- Há garantia de oferta dessas disciplinas em Português também? Se sim, com qual frequência?
- Como a comunidade tem conhecimento e acesso a este tipo de oferta? Por qual mídia é socializada esta ação?
- Que tipo de incentivo aos professores a instituição dá para que as disciplinas sejam ofertadas?
- Que tipo de incentivo a instituição dá aos alunos para que eles participem?
- Essas práticas estão normatizadas institucionalmente?

Línguas usadas na administração:

- É solicitada a tradução de documentos? Para quais línguas? (Importante levar em conta a resolução do CNE - #3, de 22 de junho de 2016 - que indica que não devem ser solicitadas traduções dos idiomas inglês, francês e espanhol para documentos de revalidação de diplomas da universidade);
- A quais setores da Universidade os documentos em línguas estrangeiras são veiculados? Qual o nível de capacitação que as equipes administrativa e de gestores têm para lidar com eles?
- Qual(is) língua(s) são usadas para atender o público em geral (principalmente para visitantes) e em quais setores?
- Quais os níveis de exigência para entrega dos documentos oficiais com relação às línguas? Quais línguas são aceitas? Quais os níveis de proficiência exigidos?

Línguas de comunicação:

- Quais idiomas são utilizados regularmente para comunicação geral da instituição?
- As páginas web da instituição estão disponíveis em outras línguas? Quais?
- Quais línguas são usadas na divulgação de oportunidades de mobilidade ou de cooperação internacional?

Línguas de produção e disseminação do conhecimento:

- Em quais línguas os trabalhos de cursos de graduação e de pós-graduação são aceitos?
- Em quais línguas os trabalhos podem ser apresentados em eventos organizados localmente?
- Em quais línguas as aulas podem ser ministradas?
- Em que situações é indispensável ter conhecimento de línguas estrangeiras?

ANEXO B

Metas e perguntas norteadoras para o dimensionamento das ações de política linguística com vistas à internacionalização da IES (Abreu-e-Lima *et al.*, 2017, p. 13-15)

META 1: *Criar, ampliar e alinhar o espectro de línguas estrangeiras consideradas nas políticas linguísticas para internacionalização das IES nas seis dimensões, a saber: línguas de admissão, línguas ensinadas, línguas usadas como meio de instrução, línguas usadas na administração, línguas de comunicação, línguas de produção e disseminação do conhecimento.*

PERGUNTAS NORTEADORAS:

- Como os idiomas podem fazer parte do processo de admissão acadêmica nos diversos editais da instituição (graduação, pós-graduação, extensão)?
- Quais tipos de testes serão utilizados e formalmente reconhecidos pelos diferentes setores da instituição?
- Quais idiomas poderão ser ofertados para a instituição e com qual suporte?
- Como dar acesso à comunidade acadêmica (discentes, docentes e técnicos administrativos) em todos os campi?
- Como serão atendidos e acompanhados os estrangeiros na instituição? Que tipo de oferta de português para estrangeiros será realizada? Qual o suporte para tais ações?
- Como será difundido na instituição o teste escolhido para avaliar a proficiência de português como língua estrangeira?
- Como esse teste ou o CELPE-BRAS será usado em relação a diferentes acordos com países e questões de bilateralidade?
- Como a comunidade poderá ter acesso a cursos que sejam veiculados em outros idiomas?
- Como a comunidade internacional tem acesso a essas informações?

META 2: *Definir e prover as condições de funcionamento para as ações previstas*

- Quais docentes estarão envolvidos com a oferta desses cursos?
- Quantos docentes especialistas em idiomas pertencem ao quadro da instituição?

- Como será feita a formação continuada desses profissionais?
- Há alguma estrutura de formação inicial, junto aos Cursos de Letras de diferentes idiomas, ou formação continuada, para graduados que se mantêm nas cidades dos campi, que possa auxiliar neste processo?
- Que tipo de articulação poderá ser feita com as ofertas já em vigor na instituição?
- Como elas podem estar integradas? (Centros de Línguas, NuLis e/ou programas/cursos de extensão ofertados pela instituição)
- Que tipo de bolsas a instituição pode oferecer para os professores em formação e para os coordenadores/orientadores? Que estímulo será dado para esta participação? Qual valorização poderá ser dada a este profissional?
- Como será dado o reconhecimento das atividades realizadas em outros idiomas, tanto para quem oferta como para quem participa?
- Em quais modalidades serão ofertadas as disciplinas e cursos? Se utilizada a modalidade a distância, qual o suporte operacional que o setor de EaD dará para a equipe de especialistas?
- Qual o espaço físico destinado para as ações? Como serão operacionalizadas as ofertas?
- Como será realizado o sistema de inscrição para as ações? Qual o suporte operacional/técnico para permitir que a comunidade tenha acesso às ofertas?
- Como a comunidade acadêmica será nivelada? Quais instrumentos serão utilizados para cada idioma? É viável para a instituição adquirir esses instrumentos? Eles serão gratuitos para a comunidade?
- Quais testes de proficiência poderão ser aplicados para a comunidade acadêmica, considerando a limitação de acesso a alguns testes e centros aplicadores oficiais?

META 3: *Garantir a sustentabilidade das ações previstas a longo prazo*

- Que indicadores permitirão avaliar os resultados obtidos para garantir a manutenção das ações propostas? Qual setor será responsável pelo delineamento de tais indicadores?
- Com que frequência serão avaliados os resultados e como serão organizadas as ações de governança da política linguística?

- Como serão garantidos o fomento e o suporte logístico e estrutural das ações previstas?
- Quais documentos garantirão que essas ações tenham efeito a longo prazo, haja vista a mudança de gestão de 4 em 4 anos?
- As ações dependerão de investimento interno ou externo? Quais serão as fontes de recursos previstas pela equipe de governança?
- Quais atividades serão gratuitas e quais serão pagas? Caso envolva pagamento, qual a base legal para isso e como se garantirá o acesso à comunidade de baixa renda?

ANEXO C
Matriz Multidimensional de (Auto) Avaliação da Internacionalização
 (Amorim, 2020, p. 95-96)

CATEGORIA: POLÍTICA LINGUÍSTICA

Nº	INDICADORES	SIM	NÃO	NÃO SEI
1	A IES possui uma política linguística institucional aprovada que contempla os três pilares da universidade (ensino, pesquisa e extensão).			
2	O papel das línguas estrangeiras nos três pilares da universidade (ensino, pesquisa e extensão) é bem definido no plano de internacionalização da IES.			
3	A IES adota diferentes línguas para diferentes finalidades (admissão, ensino, instrução, pesquisa e comunicação) e possui diretrizes específicas para cada dimensão de uso das línguas (admissão, ensino, instrução, pesquisa e comunicação) em seu documento de política linguística institucional.			
4	A IES, através de sua política linguística institucional, promove a pluralidade das línguas nos campi da IES.			
5	O(s) teste(s) de proficiência, bem como os scores exigidos para admissão tanto na graduação quanto na pós-graduação da IES, está/estão descrito(s) na política linguística da IES e é/são chancelado(s) pela comunidade acadêmica internacional, dialoga(m) com outros exames internacionalmente conhecidos e tem/têm pontuação padronizada em toda a IES.			
6	A IES possui curso(s) de Letras.			
6.1	A IES possui curso(s) de Letras com licenciatura dupla.			
6.2	A IES possui um curso de Letras com licenciatura única.			
6.3	O departamento de Letras da IES oferta disciplinas eletivas e optativas para outros cursos em línguas estrangeiras.			
7	A IES oferta cursos de línguas estrangeiras a seu quadro de funcionários via Departamento de Desenvolvimento Pessoal (DDP).			
7.1	A IES incentiva seus docentes e técnico-administrativos (por meio de cursos de capacitação e/ou contagem de pontos para progressão, etc.) a participarem de cursos de línguas estrangeiras no NucLi-IsF.			
7.2	A IES incentiva seus docentes e técnico-administrativos (por meio de cursos de capacitação e/ou contagem de pontos para progressão, etc.) a participarem de cursos de línguas estrangeiras no Núcleo/Centro/Curso de Línguas.			
7.3	A IES oferta ações de capacitação de seus gestores e servidores para lidar com documentos estrangeiros em diferentes línguas estrangeiras.			
8	A IES possui um Núcleo/Centro/Curso de Línguas Extracurricular para a comunidade acadêmica.			
8.1	Há oferta de diferentes cursos de línguas estrangeiras no Núcleo de Línguas da IES para a comunidade acadêmica e externa.			
8.2	Há distribuição de bolsas tanto para a comunidade acadêmica quanto para a comunidade externa para estudar línguas estrangeiras no Núcleo/Centro/Curso de Línguas da IES.			
9	A IES é/já foi credenciada ao Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF).			
9.1	A IES possui um NucLi-IsF.			
9.2	A IES oferta cursos presenciais e online via IsF em línguas estrangeiras para sua comunidade acadêmica.			
9.3	O NucLi-IsF e o Núcleo de Línguas oferecem cursos de línguas de forma integrada.			
10	A IES incentiva e prepara seus docentes para ofertar disciplinas específicas em nível de graduação e pós-graduação de variadas áreas em línguas estrangeiras periodicamente por meio de cursos de capacitação, progressão funcional, etc.			
11	Há oferta de ações de extensão e pesquisa em línguas estrangeiras periodicamente para toda a comunidade acadêmica.			
12	A IES incentiva seus discentes para participarem de disciplinas específicas em línguas estrangeiras na graduação por meio de horas complementares, disciplinas eletivas/optativas, etc.			
13	A IES incentiva seus discentes para participarem de disciplinas específicas em línguas estrangeiras na pós-graduação por meio de horas complementares, disciplinas eletivas/optativas, etc.			
14	A IES possui um setor responsável por receber e encaminhar documentos em língua estrangeira.			
15	A IES possui servidores capacitados ou serviços para traduzir documentos oficiais em línguas estrangeiras.			

ANEXO D

Perguntas elencadas por Amorim (2020) para a elaboração dos indicadores da categoria Política Linguística em sua Matriz Multidimensional de (Auto) Avaliação da Internacionalização (Amorim, 2020, p. 83-84)

1) Admissão: Quais são as línguas de admissão em cursos de graduação e pós-graduação e por quê? É diferente para os dois níveis? Quem toma essas decisões e por quê? Que tipos de exames são aplicados para testar a proficiência dos candidatos? Esses exames têm validade institucional, nacional ou internacional? Quem decide qual exame adotar e por quê? Como esse(s) teste(s) dialoga(m) com exames internacionalmente conhecidos e com documentos chancelados pela comunidade acadêmica internacional como o Quadro Comum Europeu? Qual a pontuação exigida? Essa pontuação é padronizada para toda IES?

2) Instrução: Quais são as línguas de instrução e por quê? Há ações para a promoção da pluralidade de línguas no campus da IES? Se sim, quais são e quem as promove? Há curso de Letras na IES? Se sim, há oferta de disciplinas optativas ou eletivas para outros cursos? Se sim, em quais línguas? Há oferta de cursos de capacitação via Departamento de Desenvolvimento de Pessoal (DDP) em línguas estrangeiras? Há um Centro de Línguas na IES? Se sim, quais idiomas são ofertados? Quais níveis são ofertados? Há cobrança de taxas? Há bolsas para a comunidade acadêmica? E para comunidade externa? Qual o percentual de vagas para a comunidade acadêmica e externa? E o percentual de bolsas? Como as bolsas são distribuídas? Quem toma essa decisão? A IES é credenciada ao IsF? Se a IES possui um NuLi, quais idiomas oferta e em quais níveis? Qual a relação com o Centro de Línguas da IES, se existente? A IES dá incentivos aos seus docentes e técnicos-administrativos para participarem dos cursos? Se sim, que tipo de incentivos? Há oferta de disciplinas específicas (ex. Direito, Cálculo) em outras línguas? Se sim, com qual periodicidade? Em quais áreas? São direcionadas para graduação, pós-graduação ou ambos? Quem leciona? Como e por quem as línguas são definidas? Os professores recebem algum tipo de incentivo e/ou treinamento para ofertar essas disciplinas? Os alunos recebem algum tipo de incentivo para participarem dessas disciplinas? Essas disciplinas são registradas formalmente nos órgãos competentes da IES?

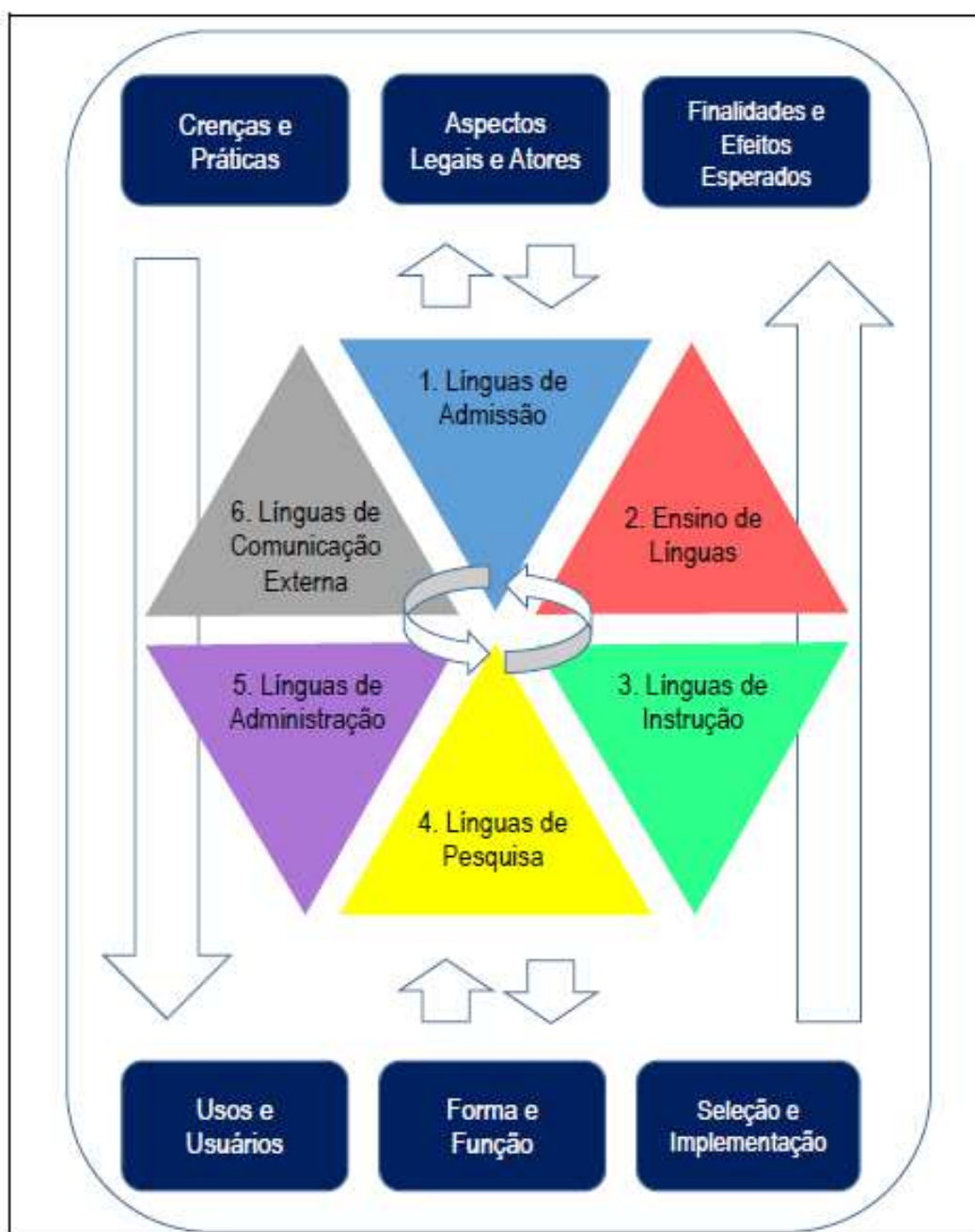
3) Pesquisa: Em quais línguas os trabalhos de graduação e pós-graduação são aceitos e por quê? Quais são as línguas utilizadas em apresentações em eventos organizados localmente? Em quais línguas as aulas podem ser ministradas?

4) Comunicação Externa: Quais são as línguas de comunicação externa e por quê? As páginas da web da IES estão disponíveis em outras línguas? Se sim, quais? Quem fica responsável pela tradução desse material para outras línguas?

5) Administração: Quais são as línguas de administração e por quê? Que/quais setores da IES responde(m) por documentos estrangeiros? Qual o nível de capacitação que a equipe desse(s) órgão(s) tem para lidar com esses documentos? E os gestores? Para quais línguas são solicitadas traduções de documentos? Quem as providencia? Quais línguas são aceitas na entrega de documentos oficiais?

ANEXO E

Proposta de política linguística para internacionalização (Guimarães, 2020)



Fonte: Guimarães (2020, p. 222)

ANEXO F

Recomendações do IsF para a elaboração da Política Linguística Institucional
(Brasil, 2017b)

POLÍTICA LINGUÍSTICA INSTITUCIONAL

O texto sobre a política linguística da universidade poderá incluir, entre outras sugestões discutidas no âmbito da instituição:

- Valorização da diversidade linguística e cultural por meio da oferta de cursos, oficinas, formação e atendimento em diferentes idiomas;
- Criação de canais de comunicação variados (com o uso dos idiomas);
- Democratização do acesso ao ensino de idiomas (IsF e Centro de Línguas);
- Oferta de Português como Língua Estrangeira (acolhimento e acompanhamento) obrigatório para os estrangeiros;
- Ampliação de espaços formativos de professores de línguas estrangeiras e de português como língua estrangeira na IES ou em parceria com outras IES (consórcio);
- Validação de testes de proficiência (incluindo Celpe-Bras e outros testes com reconhecimento oficial) como comprovantes de proficiência na graduação/pós-graduação ou como avaliação diagnóstica para orientação sobre proficiência;
- Validação das ações do Programa IsF como atividade curricular complementar ou para dispensa de disciplinas;
- Definição de quais idiomas podem ser utilizados para trabalhos científicos, de conclusão de curso, testes, etc.
- Capacitação de alunos para participação em cursos oferecidos por professores visitantes;
- Definição de conteúdos e disciplinas que possam ser ofertados em língua estrangeira (garantindo que os mesmos sejam ofertados em português);
- Articulação institucional para oferta organizada de idiomas pelo IsF e Centros de Línguas, conforme diretrizes da IES;
- Promoção na carreira (docente e do TA) contabilizando a participação em cursos de idiomas e resultados em testes de proficiência;

- Concessão de bolsa institucional contando também com a apresentação de teste de proficiência e ou certificado de conclusão de cursos (IsF ou CL);
- Renovação de bolsas com apresentação de melhoria na proficiência linguística;
- Eventos que permitam apresentação de trabalhos científicos na IES utilizando-se idioma estrangeiro (como treinamento para apresentação no exterior).

ANEXO G

Perspectiva “produção intelectual internacionalizada” no Documento Referencial de avaliação de PPGs 2025-2028 da Capes

Diretrizes comuns da Avaliação de Permanência dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* Dimensões

Perspectiva 4: Produção intelectual internacionalizada

Esta dimensão se manifesta por meio de produção intelectual (tais como, artigos em periódicos ou em anais de eventos científicos, livros e capítulos de livros, produção técnica/tecnológica e produção artístico-cultural) em veículos internacionais ou em coautoria com pesquisadores estrangeiros.

- Publicação de pesquisadores brasileiros em periódicos internacionais
- Publicação de pesquisadores internacionais, com coautoria brasileira do PPG, em periódicos brasileiros
- Citação de pesquisadores brasileiros em periódicos internacionais
- Apresentações culturais de brasileiros no exterior
- Apresentações culturais de estrangeiros no Brasil
- Mostras fotográficas de brasileiros no exterior
- Mostras fotográficas de estrangeiros no Brasil
- Participação em podcasts e entrevistas por brasileiros no exterior
- Participação em podcasts e entrevistas por estrangeiros no Brasil
- Atividades de extensão no Brasil com presença internacional
- Atividades de extensão com a participação de brasileiros no exterior
- Registro de patentes no Brasil com a participação de pesquisadores internacionais
- Registro de patentes no exterior com a participação de pesquisadores brasileiros
- Palestras e conferências presenciais ministradas por professores e pesquisadores brasileiros no exterior
- Palestras e conferências presenciais ministradas por professores e pesquisadores estrangeiros no Brasil
- Palestras e conferências virtuais ministradas por professores e pesquisadores brasileiros no exterior
- Palestras e conferências virtuais ministradas por professores e pesquisadores estrangeiros no Brasil
- Edição de periódicos científicos por brasileiros no exterior
- Edição de periódicos científicos por estrangeiros no Brasil
- Participação de brasileiros em comitês editoriais no exterior
- Premiações para pesquisadores, professores ou discentes internacionais no Brasil
- Premiações para pesquisadores, professores ou discentes brasileiros no Exterior
- Criação e desenvolvimento de softwares, plataformas ou apps por brasileiros no exterior
- Criação e desenvolvimento de softwares, plataformas ou apps por estrangeiros em parceria com brasileiros do PPG
- Publicação de livros por brasileiros no Exterior
- Publicação de livros por estrangeiros no Brasil
- Publicação de capítulos de livros por brasileiros no Exterior
- Publicação de capítulos de livros por estrangeiros no Brasil
- Organização de livros por brasileiros no Exterior
- Organização de livros por estrangeiros no Brasil
- Assessoria de brasileiros no Exterior
- Consultoria de brasileiros no Exterior
- Assessoria de estrangeiros no Brasil
- Consultoria de estrangeiros no Brasil
- Orientação de dissertações ou de teses por brasileiros no exterior
- Orientações de dissertações ou teses por estrangeiros no Brasil
- Obtenção de creditações nacionais
- Obtenção de creditações no exterior
- Produção intelectual com Países do Sul Global e do BRICS

70

Fonte: (Brasil, 2025, p. 70)