

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

VALÉRIA FONSECA LEITE

**A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO DISCURSO SOBRE A
INTERNACIONALIZAÇÃO DO/NO ENSINO SUPERIOR E SOBRE O PAPEL DA
LÍNGUA INGLESA COMO MEIO DE INSTRUÇÃO**

POUSO ALEGRE
2020

VALÉRIA FONSECA LEITE

**A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO DISCURSO SOBRE A
INTERNACIONALIZAÇÃO DO/NO ENSINO SUPERIOR E SOBRE O PAPEL DA
LÍNGUA INGLESA COMO MEIO DE INSTRUÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem para obtenção do Título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Área de Concentração: Língua e ensino

Orientador: Profa. Dra. Joelma Pereira de Faria
Nogueira

Pouso Alegre, MG

2020

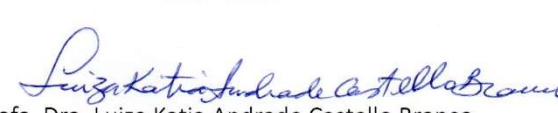
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a tese intitulada “A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO DISCURSO SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DO/NO ENSINO SUPERIOR E SOBRE O PAPEL DA LÍNGUA INGLESA COMO MEIO DE INSTRUÇÃO” foi defendida, em 11 de março de 2020, por VALÉRIA FONSECA LEITE, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Ciências da Linguagem, sob o Registro Acadêmico nº 98012493, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:


Prof. Dra. Joelma Pereira de Faria Nogueira
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora


Prof. Dr. Masaharu Ikegaki
Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL/MG
Examinador


Prof. Dr. Newton Figueiredo Filho
Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI
Examinador


Prof. Dra. Luiza Katia Andrade Castello Branco
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS
Examinadora


Prof. Dra. Paula Chiaretti
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPPES

Av. Pref. Tuany Toledo, 470 – Fátima I – Pouso Alegre/MG – CEP: 37554-210– Fones: (35) 3449-9231 e 3449-9248

“Se o discurso é capaz de reproduzir as relações de poder, ele também é capaz de transformá-las.”

(Martins e Lima, 2015, p. 320)

RESUMO

LEITE, V. F. A produção de sentidos no discurso sobre a internacionalização do/no ensino superior no Brasil e sobre o papel da língua inglesa como meio de instrução. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2020.

Este trabalho objetiva compreender o funcionamento de discursos que circulam a respeito da internacionalização do ensino superior e do papel do ensino em língua inglesa nesse processo. Tomou-se como *corpus* de pesquisa discursos produzidos em uma Instituição Federal de Ensino Superior, assim como alguns decretos de abrangência nacional e buscou-se compreender efeitos desses discursos utilizando-se como suporte teórico e analítico a Análise de Discurso de linha francesa, ou materialista, baseada nos estudos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Para constituir o *corpus* foram realizadas entrevistas nas quais nos interessam regularidades e dispersões e observamos como os sujeitos se filiam a uma formação discursiva da “internacionalização”, que também é uma formação discursiva do neoliberalismo, uma formação discursiva que valoriza as avaliações institucionais, que coloca o que se faz no Brasil em termos de pesquisa e ensino como inferior, cujo efeito de sentido ora é de buscar o que se encontra no exterior, ora é de mobilidade, mas uma mobilidade assimétrica, pois dá preferência ao “trazer” para o Brasil pessoas e conhecimento ao invés de uma troca entre iguais. Pelas marcas linguísticas, as formulações significam os sujeitos entrevistados se inscrevendo em formações discursivas e ideológicas que colocam no momento histórico atual, da geopolítica do conhecimento, a internacionalização no discurso da globalização, do interdiscurso do ensino que forma para o mercado de trabalho, da empregabilidade, da importância do intercâmbio, da mobilidade, do ranqueamento, da sobrevivência financeira de uma IES, da formação discursiva que admite que a língua inglesa, por ser língua franca, é constitutiva do processo de internacionalização e deve ser adotada como “língua de instrução”.

Palavras chave: Internacionalização. Ensino Superior. Ensino em Língua Inglesa. EMI. Língua Franca. Análise de Discurso.

ABSTRACT

LEITE, V. F. Meaning production of/in the Brazilian higher education internationalization discourse and the role of the English language as a means of instruction. 2020. Dissertation (doctorate level) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2020.

The goal of this study is to understand how the circulating discourses which are about the internationalization of higher education and the role of the English language in this process. The research *corpus* comprises discourses taken at a federal higher education institution in Brazil as well as a couple of official national documents. The aim was to understand the effects of those discourses with the support of the French or materialist discourse analysis theory and method, which are based on the studies of Michel Pêcheux and Eni Orlandi. To have a *corpus* interviews were conducted and in the answers given we looked for regularities and dispersions and observed how the subjects submit themselves to the discursive formulation of internationalization, of neoliberalism that gives value to institutional evaluations through rankings, and also places what is done in Brazil in terms of research and teaching as of lower quality, and the meaning effect is that we search for and look forward to bringing to Brazil people and knowledge from abroad and not an exchange between equals. By linguistic marks, the formulations of the subjects mean the interviewed subjects are inscribed in discursive and ideological formations that place the present historical moment, of the geopolitics of knowledge, the internationalization process in the discourse of globalization, the interdiscourse of schools that prepare for the labor market, for employability, and gives importance to exchange, to mobility, to rankings, to the financial survival of an HEI. It is a discursive formation that admits that the English language, for it is a lingua franca, is constitutive of the internationalization process and, therefore, should be adopted as a means of instruction.

Keywords: Discourse analysis. Internationalization. EMI. High education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise de Discurso

ARWU – Academic Ranking of World Universities

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPES-PrInt – Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CsF – Ciência sem Fronteiras

EHEA – European Higher Education Area

EMI – *English as a Medium of Instruction* (inglês como meio de instrução)

EU – Estados Unidos

ES – Ensino Superior

FD – Formação discursiva

IAU – International Association of Universities

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

IsF – Idiomas sem Fronteiras

L2 – Segunda língua

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

LM – Língua Materna

MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

MEC – Ministério da Educação

PL – Política Linguística

RU – Reino Unido

RUF – Ranking Universitário Folha

S – Sujeito da entrevista

SD – Sequência discursiva

SESu – Secretaria de Educação Superior

SRI – Secretaria de Relações Internacionais

STEM – Science, Technology, Engineering, Maths (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemáticas)

THE – Times Higher Education

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

Sumário

1. APRESENTAÇÃO E CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	10
2. CIRCULAÇÃO DE SENTIDOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO/NO ENSINO SUPERIOR E EMI.....	16
2.1 Internacionalização do/no Ensino Superior no Brasil	20
2.2 O papel da língua no processo de internacionalização das IES.....	26
2.3 A língua inglesa como mediadora, como instrumento, como meio no processo de internacionalização, como língua franca	30
2.4 EMI: língua e identidade, ameaça ou oportunidade.....	37
2.5 Mesmo assim, o EMI	41
2.6 Porque não outra língua, porque a língua inglesa	42
3. UM OLHAR DISCURSIVO PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DO/NO ENSINO SUPERIOR E PARA O INGLÊS COMO LÍNGUA DE INSTRUÇÃO.....	50
3.1 Memória discursiva	56
3.2 Mecanismos de antecipação.....	58
3.3 Tipologia do discurso.....	60
3.4 Assujeitamento e Resistência.....	61
4. ANÁLISE DOS RECORTES DO <i>CORPUS</i> EXPERIMENTAL.....	63
4.1 Como internacionalização é significada	65
4.1.1 Intercâmbio	65
4.1.2 Condições assimétricas	67
4.1.3 Mobilidade	71
4.1.4 Mercado Neoliberal	73
4.1.5 Eurocentrismo/Anglocentrismo	74
4.1.6 Ranqueamento.....	78
4.2 <i>English as a Medium of Instruction</i> (EMI)	82
4.2.1 Meio/Instrumento.....	87
4.2.2 Mercado de trabalho/empregabilidade.....	90
4.2.3 Condição constitutiva para a internacionalização	93
4.2.4 Resistência ao inglês como meio de instrução	94
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS.....	104
ANEXO A – Transcrições das entrevistas.....	113
ANEXO B – Decreto que institui o programa Ciência sem Fronteiras.....	129
ANEXO C – minuta de anteprojeto que propõe a criação do Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE em 16/10/2019	132

1. APRESENTAÇÃO E CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há pouco mais de dez anos em conversa, em inglês, com um amigo holandês fiquei incomodada com algumas questões. Ele demonstrou interesse por trabalhos de conclusão de curso realizados por alunos do curso de graduação em administração no qual sou professora. Ele perguntou como poderia ter acesso aos trabalhos e eu perguntei, ironicamente, como andava seu conhecimento da língua portuguesa. Ele rapidamente e muito assustado me questionou: “não me diga que os trabalhos não são em língua inglesa!? Se estão em língua portuguesa quem irá lê-los? Apenas os professores, colegas e familiares dos alunos? E quanto aos trabalhos de pós-graduação? Para quem, afinal, vocês produzem ciência?” Suas perguntas e espanto me deixaram incomodada. E comecei a me interessar cada vez mais pelo assunto. Em que língua são escritos trabalhos acadêmicos na Holanda? E nos outros países não anglófonos? Com que finalidade são escritos em língua inglesa? E as aulas? Em que língua são ministradas?

A partir desse incômodo percebi que é crescente mundo afora a discussão sobre o ensino em língua inglesa (EMI) ou sobre o inglês como língua de instrução em Instituições de Ensino Superior (IES). O interesse a respeito do assunto se tornou mais evidente nos últimos anos com negociações entre as próprias universidades. Na Europa essas negociações se tornaram oficiais e mais conhecidas após o Tratado de Bolonha, um acordo assinado em 1999 por ministros da Educação de diversos países da Europa (tanto da União Europeia como de outros países como Rússia ou Turquia). O objetivo desse acordo era o de facilitar o intercâmbio de graduados e adaptar o conteúdo dos estudos universitários às procuras sociais. Jovens da União Europeia passaram a ter mais facilidade para estudar em diferentes países e ter seu curso ou parte dele reconhecido seja em seu país de origem, seja na Instituição de Ensino Superior (IES) de seu país onde iniciou e pretendia concluir seus estudos. Com isso, falar sobre internacionalização se tornou comum em reuniões, pautas, eventos internacionais, políticas institucionais e até mesmo em documentos de governos nacionais. E como representantes das IES, professores e até alunos acreditavam que o ensino em língua inglesa facilitaria essa mobilidade, EMI também se tornou tema nas pautas de órgãos relacionados ao ensino superior.

O assunto internacionalização das IES extrapolou a União Europeia e seus vizinhos e tomou vulto também aqui no Brasil. O Brasil é reconhecido mundialmente como o “celeiro do mundo”, um dos maiores exportadores agrícolas do mundo. Já em questões de tecnologia somos reconhecidos como grandes consumidores, ou como importadores. Em eventos que

discutem a internacionalização do ensino superior muito se fala sobre a importância desta internacionalização para que o país se desenvolva tecnologicamente.

Como grande parte das pesquisas realizadas no Brasil são realizadas em universidades, internacionalização passou a ser discutida pelas IES. Foi criado no início da década o programa Ciência sem Fronteiras (CsF), o qual não só investiu em mobilidade internacional como deu mais destaque ao assunto e o levou para novas rodas de discussão. O programa foi criado de forma conjunta por dois ministérios, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e o Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e CAPES -, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. Centenas de universidades criaram departamentos, secretarias ou vice-reitorias para discutir, formalizar ou implementar ações voltadas à mobilidade internacional ou outros aspectos relacionados à internacionalização do/no ensino.

Em seguida à criação do programa Ciência sem Fronteiras, foi instituído pelo MEC, com suporte da CAPES, o programa Inglês sem Fronteiras (IsF), o qual foi logo modificado para Idiomas sem Fronteiras (a sigla IsF foi mantida). Com este programa veio à tona a discussão sobre o papel do ensino de línguas e do ensino em línguas como ferramenta para as ações de internacionalização das IES no Brasil.

A universidade que será objeto principal deste estudo tem vivido todos esses momentos. Nesta IES já havia uma diretoria voltada para a internacionalização. Esta diretoria ganhou mais importância e relevância com o programa CsF e nesta mesma diretoria foi alocado o IsF.

A IES em questão foi fundada em 23 de novembro de 1913, como um Instituto Eletrotécnico e Mecânico, e foi a décima Escola de Engenharia a se instalar no país. Desde logo ela se destacou na formação de profissionais especializados em sistemas energéticos, notadamente em geração, transmissão e distribuição de energia elétrica. A IES cresceu, mas manteve sua vocação para a área tecnológica. Atualmente são 34 cursos presenciais em nível de graduação e mais de 20 cursos em nível de pós-graduação nas áreas de matemática, informática, física e engenharias.

Como esta IES tem essa vocação para o que se conhece por STEM ou *hard sciences* foi uma universidade que se destacou em ambos os programas, CsF e IsF. STEM é uma sigla utilizada para se referir a Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática, também conhecida por ciências duras. Cursos de pós-graduação dessa natureza são normalmente os cursos priorizados por ações que visam à internacionalização das IES. E nesses cursos se fala em ensino em língua inglesa (EMI) com mais frequência.

Ao trabalhar na então Secretaria de Relações Internacionais (SRI) como Secretária Adjunta e coordenar o programa IsF por alguns anos percebi como os assuntos Internacionalização do Ensino Superior e EMI ainda são incipientes no Brasil. Enquanto estava nestes cargos, participei de diversas reuniões, seminários, *workshops*, feiras nacionais e internacionais para discutir os assuntos. E foi, então, que fui despertada a pesquisar sobre EMI e Internacionalização.

Sou também professora no curso de Administração nesta mesma IES desde seu início em 1998. No momento de sua aprovação, o programa apresentava a proposta de ser um curso diferenciado. Um de seus diferenciais foi oferecer disciplinas em inglês, ou seja, EMI. Este fato foi outro motivador para esta pesquisa: por que um curso em nível de graduação teria disciplinas em língua estrangeira? No início da trajetória da pesquisa, em 2017, conversei com o professor que esteve à frente da criação do curso e que o coordenou por diversos anos, para ouvir o que motivou a implantação de EMI quando pouco se falava nisso no Brasil, principalmente em nível de graduação. Ele comentou que além de reconhecer que a língua inglesa é a língua dos negócios - ele a chama de língua de *business* - ela permite um “desenvolvimento cognitivo diferenciado”. Ele diz:

pelo que eu entendo, quando eu estudava a parte da educação, da educação empreendedora, que uma segunda língua, ou uma terceira, uma quarta, ela melhora e desenvolve o cognitivo da pessoa, então indiretamente nós estávamos melhor preparando esse indivíduo para o mercado de trabalho por aprender a aprender. Então a gente mostra que pessoas que são é... bilíngues, ou políglotas eles têm um poder cognitivo de aprendizagem ou aquela característica de mercado de aprender a aprender muito mais desenvolvida que uma pessoa que só tem uma língua. (entrevista com o professor em 06/2017)

Para nossa surpresa, ele não apresentou argumentos que associassem EMI à internacionalização. Mas isso só serviu para me deixar ainda mais curiosa. Meu contato com EMI e internacionalização sempre apontou para forte relação entre os temas. Após essa conversa com esse professor decidimos que o estudo seria a respeito de como esses sujeitos significam/interpretam internacionalização do/no ensino superior e de EMI. Interessa-nos, portanto, saber, pela perspectiva da Análise de Discurso (AD) de linha materialista francesa ou pecheutiana, que sentidos sobre a internacionalização do/no ensino superior e de EMI estão presentes no discurso que circula em diferentes posições sociais na IES em questão, ou seja como o jogo de imagens se dá para diferentes sujeitos. Os sentidos são produzidos por um certo imaginário, que é social e é, por sua vez, resultado das relações entre poder e sentidos. Nos processos discursivos vemos funcionar uma série de formações imaginárias que, segundo

Pêcheux “designam o lugar que A e B se atribuem cada um, a *si* e ao *outro*, a imagem que se fazem do próprio lugar e do lugar do outro” (1997, p. 82). Assim, foram realizadas entrevistas com sete indivíduos sobre duas questões:

- 1- O que significa internacionalização do/no ensino superior?
- 2- O que significa EMI?

Como, para a AD, o sentido de uma palavra é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual essa palavra (expressão, proposição) é produzida (ou reproduzida), nos interessamos pelo sentido de internacionalização e de EMI em uma IES. Para Pêcheux (1997), as palavras adquirem sentido em referência às posições sustentadas por aqueles que as empregam, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. *Internacionalização* produz sentidos para e por sujeitos por meio de sua inscrição em um interdiscurso, da língua em curso, da língua em movimento. O interdiscurso, “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2015b, p. 29), ou seja, o que chamamos em Análise de Discurso de memória discursiva, o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra (ORLANDI, 2015b, p. 29). O interdiscurso é o “todo complexo com dominante” das formações discursivas, portanto, é aquilo que está na diferença entre elas, que se situa em seus pontos de troca, de relação. A configuração do todo complexo com dominante é o interdiscurso e as regras do interdiscurso determinam as formações discursivas.

Para a CAPES, por exemplo, a internacionalização pode ser entendida enquanto um processo amplo e dinâmico envolvendo ensino, pesquisa e prestação de serviços para a sociedade, além de construir um recurso para tornar a educação superior responsiva aos requisitos e desafios de uma sociedade globalizada. Para Knight (2003), a internacionalização seria o processo de integração das dimensões internacional, intercultural ou global, seja nos objetivos, funções ou na oferta do ensino superior. Nem internacionalização nem EMI tem um sentido transparente. Buscamos, então, neste estudo, conhecer alguns efeitos de sentidos de *internacionalização* e *EMI* nas condições socio-históricas de uma IES brasileira.

O objetivo desse estudo, portanto, foi o de conhecer e compreender os discursos circulantes a respeito da internacionalização e do ensino em língua inglesa no ensino superior.

Assim, no próximo capítulo deste trabalho, trazemos um pouco do interdiscurso, do pré-construído, da memória discursiva, do já-dito, dos sentidos que circulam sobre a

internacionalização do/no ensino superior, disponíveis na literatura acadêmica, com opiniões de alguns pesquisadores e alguns exemplos de IES em outros países.

No capítulo seguinte, introduzimos alguns conceitos que apresentam o dispositivo teórico-analítico adotado como método neste estudo. Esta pesquisa fundamenta-se e realiza-se pela perspectiva teórica da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, ou materialista, a qual teve suas origens nos estudos de Michel Pêcheux, na França, e de Eni Orlandi, no Brasil. Como veremos, na AD procura-se compreender a língua fazendo sentido, a linguagem em funcionamento, pensando a relação da língua com sua exterioridade: sujeito, situação e memória constitutiva. Como a AD é herdeira, de modo não servil, de três áreas de conhecimento, a Psicanálise, a Linguística e o Marxismo, ela trabalha a noção de discurso e “interroga a linguística pela historicidade, questiona o materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da psicanálise perguntando pelo simbólico” (ORLANDI, 1999, p. 18). A AD “reflete sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua, partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua” (ORLANDI, 1999, p. 15). Buscamos, então, com ajuda de princípios e procedimentos da Análise de Discurso, compreender discursos e possíveis efeitos de sentido produzidos pelos sujeitos, sujeitos esses que se filiam a diferentes redes de sentidos, nesse caso ora do interdiscurso da língua estrangeira instrumento, ora da língua estrangeira como ferramenta de dominação, ora da língua inglesa como língua franca e indispensável como meio para internacionalização ou não. O que nos interessa é a formulação dos discursos e sua circulação. “É na formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (e se esconde)” (ORLANDI, 2012b, p. 9).

No capítulo IV, trazemos o dispositivo analítico, nosso *corpus* experimental, a fim de analisarmos a língua em funcionamento e, por meio de gestos de interpretação, compreendermos alguns efeitos de sentido produzidos por formulações presentes no discurso de diferentes sujeitos nas condições de produção nesta IES de perfil tecnológico, de STEM, a respeito dos temas propostos. Entrevistamos, então, sete sujeitos diferentes em diferentes lugares sociais na IES escolhida, sendo quatro coordenadores de cursos em nível de pós-graduação, um coordenador em nível de graduação, um pesquisador e um gestor. Na passagem para o espaço teórico, no nosso caso, para o espaço discursivo, o lugar social que o sujeito ocupa numa determinada formação social e ideológica, que está afetada pelas relações de poder, vai determinar o seu lugar discursivo, através do movimento da forma-sujeito e da própria formação discursiva com a qual o sujeito se identifica. Como nos lembra Grigoletto (2019), o sujeito

sempre fala de um determinado lugar social, o qual é afetado por diferentes relações de poder, e isso é constitutivo do seu discurso. Então, é pela prática discursiva que se estabiliza um determinado lugar social/empírico. O lugar social só se legitima pela prática discursiva, portanto, pela inscrição do sujeito num lugar discursivo.

Ao apresentarmos as análises pudemos voltar ao nosso objetivo de compreender os discursos circulantes a respeito da internacionalização e do ensino em língua inglesa no ensino superior e chegarmos a algumas considerações.

Uma das conclusões a que chegamos foi a de que a língua inglesa é vista como instrumento, com papel funcional, sob um olhar utilitário no processo de internacionalização de uma IES. Os discursos sobre o ensino nesta língua apontam que os sujeitos acreditam ser possível adotar uma língua estrangeira para o ensino, o ensino nesta língua lhes parece crucial em um processo de internacionalização e de demandas de interação acadêmico-científica em eventos, em publicações, em melhorias em avaliações institucionais. A língua posta como instrumento não parece representar ameaça à língua materna.

Quanto à internacionalização do ensino superior percebemos que os sujeitos entrevistados se assujeitam ao interdiscurso, ao já-dito de que internacionalizar, como discutimos em outro trabalho, é um imperativo para as instituições de ensino hoje, porque o sentido está determinado pelo jogo de forças relacionado ao mercado, ao neoliberalismo.

2. CIRCULAÇÃO DE SENTIDOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO/NO ENSINO SUPERIOR E EMI

“Não existem fatos, apenas interpretações” (NIETZSCHE, 1887).

“O ensino na universidade não pode não ser internacionalizado.” Com estas palavras, com esta dupla negação, o professor da Universidade de Genebra, que dirige a linha de pesquisa Dimensões Internacionais da Educação, Abdeljalil Akkari, concluiu sua palestra intitulada Educação Intercultural: uma análise das desigualdades educativas na perspectiva da internacionalização da política educacional, em 08 de fevereiro de 2019. “A internacionalização pode transformar, permanentemente, o papel do Estado”. Akkari considera que ela é, simultaneamente, discurso e prática, necessidade e estratégia, processo e imposição (AKKARI apud OLIVEIRA; da SILVA, 2016). Em entrevista ao Jornal da Unicamp, em dezembro de 2010, o pesquisador da Kauffman Foundation, Ben Wildavsky, afirmou que em muitos países seus formuladores de políticas já entenderam que a competição para as universidades não é só local, nacional ou regional – é global. De certa forma, o mesmo tipo de globalização que chegou ao mundo dos negócios e da cultura também chegou ao mundo do ensino superior. Chegou de forma diferente em diferentes partes do mundo, em diferentes tipos de Instituições de Ensino Superior, com diferentes prioridades, ações e objetivos, mas chegou.

Knight (2008) reforça que a globalização é um processo que tem impactado significativamente a internacionalização da educação superior, trazendo consigo novas oportunidades, riscos e desafios. A autora resume seu ponto de vista colocando que “a internacionalização está mudando o mundo da educação e, a globalização está mudando o mundo da internacionalização” (KNIGHT, 2008, p. 5).

Knight ainda descreve esse tipo de internacionalização como o processo de integração internacional, intercultural ou global dos propósitos, funções ou métodos da educação em nível superior para melhorar a qualidade da educação e da pesquisa para os alunos e todos os envolvidos e poder, assim, contribuir de forma mais significativa com a sociedade.

Mas internacionalização do/no ensino superior não é um tema novo. Diversas IES mundo afora foram criadas a partir de um processo de internacionalização. Professores e pesquisadores de um país se mudaram para outro para dar início ou apoio inicial a uma IES em formação, o que foi o caso da IES cujas formulações estamos nos propondo analisar, cujos principais professores nos primeiros anos de existência vieram da Europa. Na Idade Média, quando as primeiras universidades ocidentais foram criadas em cidades como Paris, Bolonha e Oxford, já

havia estudantes que viajavam de um lugar para outro, mas agora, com a globalização, a internacionalização no ensino “está ocorrendo em uma escala jamais vista na história” (WILDAVSKY apud BUENO; FÁVARO, 2011, s.p.)

Segundo Marinoni et al (2019), internacionalização é mais que comparação do nível de alunos, ou sua mobilidade ou *status* institucional. “O que a internacionalização faz é abrir a universidade para o mundo e aproximar o mundo da universidade – duas necessidades enormes no caso latino-americano.” (MARMOLEJO apud BUENO; FÁVARO, 2011, s.p.). Gerard (apud MATTHEWS, 2018) teme que o tema seja discutido como um problema utilitário. Ele acredita que receber alunos internacionais é uma ferramenta poderosa para alavancar a qualidade da educação local e para a indústria em geral.

Para Matthews (2018), internacionalizar a universidade significa revisar o currículo para ver quais conteúdos são relevantes não mais em um contexto local, mas em um contexto internacional. Implica atrair professores de fora, mandar docentes para o exterior e propiciar maior mobilidade aos alunos para que eles possam entender melhor o mundo complicado em que vão trabalhar. Implica, ainda, que a universidade comece a comparar-se mais com seus pares internacionais. Afinal, trata-se de um processo de alinhamento da universidade com as novas necessidades que o mundo globalizado está nos apresentando.

Nas últimas duas décadas, o conceito de internacionalização, que já havia chegado à Educação Superior, passou de um tema sem muita importância para o coração de muitas Instituições de Ensino Superior mundo a fora. Nesse período foi possível acompanhar um movimento que foi da simples troca entre alunos, ou seja, da mobilidade estudantil, para atividades que exigem maior esforço, maior envolvimento institucional como recrutamento ou intercâmbio de professores e de pesquisadores, de mais investimento e valorização de pesquisa conjunta com pessoas de instituições de diferentes países. Atividades de internacionalização que até pouco tempo impactavam uma pequena elite, ou poucas instituições privilegiadas de pesquisa ou as mais bem-conceituadas no ensino, agora fazem parte da realidade que afeta uma massa. O que era considerado um privilégio agora é discutido e pode estar ao alcance de muitos.

Até pouco tempo atrás, a internacionalização da educação superior era considerada por muitos como um fim em si mesma. Porém, recentemente, houve mudança nessa percepção e internacionalização passou a ser vista como forma de melhoria da qualidade da educação e da pesquisa assim como um suporte a objetivos sociais maiores (MARINONI et al, 2019). Autores como Marinoni e outros puderam perceber essa mudança de percepção a partir da comparação às respostas dadas a duas pesquisas realizadas pela International Association of Universities (IAU) com representantes de IES em seis regiões do mundo, África, Ásia e Pacífico, Europa,

América Latina e Caribe, Oriente Médio, e América do Norte. Uma edição da pesquisa foi realizada em 2003 e a quinta edição foi realizada em 2018, a qual obteve resposta de 907 IES de 126 países. Nas pesquisas os participantes deveriam colocar em ordem de importância a percepção que tinham quanto aos benefícios da internacionalização e das razões pelas quais suas IES escolhiam se envolver com o tema. Foi dada uma lista de dez benefícios. Quem respondia deveria escolher os três mais importantes, em ordem de importância. Eis os itens:

- melhoria da cooperação internacional e reforço das capacidades
- melhoria da internacionalização do currículo / internacionalização ‘em casa’
- melhoria do prestígio/imagem da IES
- melhoria da empregabilidade dos egressos
- melhoria da qualidade do aprendizado e do ensino
- aumento da percepção internacional/maior engajamento com assuntos globais por parte dos alunos
- aumento da relação de troca entre professores e pesquisadores internacionais
- aumento /diversificação da geração de receita
- oportunidade de comparação de desempenho institucional no contexto internacional de boas práticas
- fortalecimento de pesquisa institucional e capacidade de produção de conhecimento

Nas primeiras edições da pesquisa as respostas mais comuns apontavam empregabilidade dos egressos e fonte alternativa de renda como principais benefícios esperados da internacionalização de uma IES, além de aumento/aprofundamento da percepção/engajamento com temas globais por parte dos alunos. Em 2018, aumento da cooperação e capacidade de produção além da melhoria da qualidade do ensino e do aprendizado foram as respostas mais comuns à pesquisa com semelhantes índices de opções de resposta. Essa mudança de percepção sugere que as instituições estão vislumbrando a internacionalização de forma mais balanceada, com foco não só nos alunos, mas também no fortalecimento institucional e com uma abertura à preocupação com temas sociais globais.

Assim, novas necessidades formativas são colocadas às instituições de educação superior, onde a internacionalização passa a se evidenciar tanto como tendência global prevalecente numa contemporaneidade caracterizada pelo crescente processo de integração cultural, quanto como estratégia preponderante para a inserção dos países, principalmente os que estão em processo de desenvolvimento, no mundo globalizado (LAGE; BARBOSA, 2017).

A necessidade de internacionalizar do/no mundo contemporâneo tem em seu contexto social-histórico a mobilização que se deu na Europa com o tratado de Bolonha de 1999, que envolveu 48 países, os quais definem a European Higher Education Area (EHEA). Esse tratado objetivou a “unificação do sistema de ensino superior num modelo que permitisse mobilidade e aproveitamento do que era feito de um país para outro” (COSTA, 2014, s.p.). A ideia principal foi criar um sistema unificado que possibilitasse diminuir as diferenças existentes entre os sistemas nacionais, buscando integrar os sistemas universitários nacionais, de forma a equiparar graus, diplomas, títulos universitários, currículos acadêmicos e adotar programas com equivalência entre os membros da União Europeia. O processo em si previa, segundo Neves (2011, p. 183),

- adoção de um sistema de graus facilmente compreensível e comparável;
- a adoção de um sistema baseado em dois ciclos de ensino, o de bacharelado e o de mestrado;
- o estabelecimento de um sistema de acumulação e de transferência de créditos;
- a promoção da mobilidade de estudantes, docentes, pesquisadores e outros trabalhadores, removendo os obstáculos administrativos e legais ao reconhecimento de diplomas;
- a promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade da educação superior;
- a promoção do Espaço Europeu de Educação Superior.

O fenômeno da internacionalização do/no ensino superior (IES), é um fenômeno a partir do qual vislumbramos uma tensão apresentada por meio de duas vertentes a serem refletidas e analisadas (LAGE; BARBOSA, 2017, p. 149):

- (a) a internacionalização como uma ressignificação da globalização homogeneizante e mercantilista; ou
- (b) a internacionalização como uma questão político-econômica de emancipação e empoderamento

Para Knight (2008), a internacionalização não precisa ser vista como agente homogeneizante ou hegemônico, sob o ponto de vista da aculturação e da hierarquização do saber. O objetivo, segundo essa pesquisadora, deve ser de “complementar, harmonizar e estender a dimensão local – e não de dominá-la” (KNIGHT, 2015, p. 1). Assim como na pesquisa realizada em 2018 pela IAU (citada acima), os objetivos estão perdendo prioridades utilitárias.

Morosini (2006) ressalta que no contexto estabelecido diante da bipolaridade regional-global que passa a se manifestar, é iniciada uma jornada rumo a uma maior globalização e que

tal perspectiva tem nas políticas educacionais, principalmente na internacionalização universitária, na mobilidade seja de estudantes, de graduados, de professores e com direto impacto nas instituições um fator primordial, destacando que:

As características da educação estão intimamente imbricadas com o processo de globalização e com as determinações oriundas de organismos internacionais multilaterais. O Estado avaliativo adquire a conotação de avaliação em todos os aspectos da realidade educacional e em todos os níveis do sistema. Entretanto, é no sistema de ensino superior que se verifica o maior impacto. Isto porque, a globalização considera como um dos principais valores o conhecimento e neste o advindo de patamares superiores, onde a busca de educação e certificação continuada se faz presente. A universidade adquire um valor máximo e a concepção de liberdade acadêmica, símbolo da intocabilidade do ensino superior passa a sofrer impacto (MOROSINI, 2006, p. 4).

Alunos estrangeiros são parte importante do processo de melhoria na habilidade das universidades de conduzir pesquisa, recrutar e reter professores e oferecer alta qualidade acadêmica. Um país fica em vantagem por ter o mundo todo como potencial fornecedor de talentos ao invés de depender apenas dos que nascem nele. Em alguns dos mais bem-conceituados programas de pós-graduação dos Estados Unidos, por exemplo, os alunos estrangeiros passam dos 60% do total de alunos. Esse índice é maior em cursos das chamadas ciências duras ou STEM (Ciências, Tecnologia, Engenharia, Matemática).

Finalmente, então, a internacionalização do ensino é vista como o processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global com o propósito e funções na educação superior de forma a melhorar a qualidade da educação e da pesquisa para toda a comunidade acadêmica e com isso contribuir significativamente para a sociedade (De WIT; HUNTER, 2015).

2.1 Internacionalização do/no Ensino Superior no Brasil

Esse assunto que já ganhou espaço nas agendas europeias tem ganhado, então, atenção de IES brasileiras como “estratégia para expandir e melhorar a **qualidade** (grifo nosso) do ensino e da pesquisa no Brasil” (CAPES, 2017). No Brasil, 80% das pesquisas em ciência e tecnologia estão ligadas a programas de pós-graduação. Portanto, pesquisa e ensino em nível de pós-graduação de **qualidade** é primordial para a manutenção desse tipo de pesquisa. E, ao pensar em qualidade, as IES têm pensado em internacionalização.

Aqui no Brasil a internacionalização já teve e ainda tem foco na busca de maior visibilidade e no reconhecimento internacional das universidades brasileiras (LAGE;

BARBOSA, 2017). Bueno e Fávaro entrevistaram três pesquisadores estrangeiros especialistas em internacionalização do ensino superior para o Jornal da Unicamp em 2010. O primeiro, John Douglas da Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos faz a seguinte colocação:

O Brasil está na iminência de estar numa posição muito melhor mundialmente, e o caráter internacional de suas universidades será um componente importante para que isso aconteça. Mas é necessário que os legisladores alterem uma infinidade de obstáculos legais e culturais que tornam a internacionalização extremamente difícil” (DOUGLAS, 2010, s.p.).

O segundo entrevistado, Francisco Marmolejo, vice-reitor de Programas do Hemisfério Ocidental da Universidade do Arizona, nos Estados Unidos, acrescenta

Há coisas muito interessantes sendo feitas no país – e como atender às necessidades de internacionalizar o currículo, aumentar o intercâmbio de professores e alunos e garantir que estes últimos dominem um segundo idioma ao final de seus estudos universitários. O Brasil tem condições para tornar-se um líder regional – algumas de suas universidades são de alta qualidade e apresentam produção científica invejável. O que falta é o desejo, a intenção de fazê-lo (MARMOLEJO, 2010, s.p.).

Uma pesquisa realizada pela CAPES em 2017 sobre internacionalização enviada às IES que possuem programa de pós-graduação avaliado pela CAPES com nota de 3 a 7 busca evidenciar que o processo de internacionalização nas IES brasileiras “não é mais incipiente, porém são necessários ajustes a esse processo para torná-lo mais eficiente” (CAPES, 2017, p. 4).

Vejamos um exemplo, no caso de uma IES brasileira reconhecida internacionalmente, principalmente pela qualidade das pesquisas que realiza. Dentre os mais de 200 pesquisadores estrangeiros que mandaram currículos para esta IES entre outubro de 2009 e outubro de 2010, mais de 90% estavam vinculados a instituições de prestígio nos Estados Unidos e na Europa e a maioria era das áreas biomédica, tecnológica ou das ciências exatas, e esses estrangeiros não tinham interesses muito particulares como música ou cultura brasileira. Esse exemplo nos mostra que as IES brasileiras são atraentes para pesquisadores estrangeiros de diferentes áreas, não só em áreas relacionadas a características particulares de nosso solo, nossa topografia, nosso folclore ou outras especificidades.

A educação superior no Brasil, diferentemente de outros países, é acompanhada de perto por órgãos governamentais, como o próprio Ministério da Educação, o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e a CAPES. A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é uma fundação do Ministério da Educação (MEC) e, conforme sua missão, desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. No relatório sobre a internacionalização na universidade brasileira de outubro de 2017 consta que

a cooperação internacional é um componente estratégico da missão da CAPES, ou seja, um componente estratégico para uma fundação com missão também muito estratégica para o ensino superior brasileiro. Segundo o mesmo documento

A internacionalização é encorajada de uma maneira ampla, não apenas através da mobilidade de discentes e docentes, mas também na troca de ideias, na integração da dimensão internacional ao ensino, pesquisa e extensão, funções das instituições de ensino superior. A internacionalização pode ser entendida enquanto um processo amplo e dinâmico envolvendo ensino, pesquisa e prestação de serviços para a sociedade, além de construir um recurso para tornar a educação superior responsiva aos requisitos e desafios de uma sociedade globalizada (CAPES, 2017, p. 6).

Entretanto, “até muito recentemente, as universidades brasileiras, mesmo as mais renomadas não pareciam estar preocupadas em internacionalizar-se” (ABREU-E-LIMA, 2016, p. 79). A ação com maior visibilidade já realizada pelo governo federal brasileiro com foco na internacionalização foi o programa Ciência sem Fronteiras (CsF). A iniciativa, em vigor a partir de 2012, foi fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e CAPES –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. O programa CsF buscava “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (www.cienciasemfronteiras.gov.br). Foram 101 mil bolsas num período de pouco mais de quatro anos com o objetivo de promover intercâmbio, enviando alunos de graduação e pós-graduação para outros países e atrair pesquisadores do exterior.

Os objetivos do programa eram:

- Investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento;
- Aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior;
- Promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros;
- Ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas;
- Atrair jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil.

Com a implementação do programa CsF, entretanto, várias questões emergiram ou tornaram-se evidentes, tais como a falta de proficiência em língua estrangeira do alunado brasileiro e a ausência de uma política de internacionalização da educação superior.

O decreto 7642 de 13 de dezembro de 2011 instituiu o programa Ciência sem Fronteiras (vide decreto em anexo). No texto desse decreto encontramos outro objetivo

propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias.

É interessante observar que o mesmo programa apresenta textos diferentes para seu objetivo em momentos diferentes.

Destacamos nesse decreto recortes de seus objetivos:

- promover a formação de estudantes brasileiros;
- ampliar a participação e a mobilidade internacional;
- criar oportunidade de cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros;
- promover a cooperação técnico-científica entre pesquisadores brasileiros e do exterior;
- promover a cooperação internacional na área da ciência, tecnologia e inovação;
- contribuir para o processo de internacionalização das IES e dos centros de pesquisa;
- propiciar maior visibilidade internacional à pesquisa acadêmica e científica realizada no Brasil;
- contribuir para o aumento da competitividade das empresas brasileiras; e
- estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no País.

Mais recentemente temos também o Programa conhecido por CAPES-PrInt ou Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil, instituído por portaria da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, órgão do Ministério da Educação – que entrou em vigor em 03 de novembro de 2017. Nos termos da portaria, o Programa foi instituído

considerando a necessidade de fortalecer a política de internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa brasileiros, com foco em Programas de Pós-Graduação, considerando a necessidade de se estabelecer e de se consolidar polos de **excelência** (grifo nosso) em termos de produção científica, tecnológica e acadêmica no Brasil (Diário Oficial da União, 8/11/2017)

Esse programa, o CAPES-PrInt foi o programa desenvolvido e implementado pela CAPES para substituir o CsF. A característica principal desse novo edital foi a de corrigir uma falha detectada no CsF, a falta de autonomia das IES. As instituições passariam a ser capazes

de definir suas competências em termos de áreas de pesquisa prioritárias para internacionalização (no CsF as áreas foram definidas pelos órgãos citados acima), com objetivos claros, utilizando-se de indicadores quantitativos e qualitativos para medir seu progresso. Com o PrInt as IES passaram a ter de elaborar “planos de internacionalização” para submeter à avaliação do órgão, que passa a fazer o repasse de acordo com esses planos, e não mais por cursos, mas por IES. Cabe, assim, às próprias universidades propor a distribuição das bolsas, a partir de editais internos.

São objetivos do Programa CAPES-PrInt:

- I - Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas;
- II - Estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação;
- III - Ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas, inclusive projetos de pesquisa em cooperação;
- IV - Promover a mobilidade de docentes e de discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes, do Brasil para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*;
- V - Fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional;
- VI - Integrar outras ações de fomento da Capes ao esforço de internacionalização.

Como podemos observar, além da proposta de corrigir a falha da falta de autonomia das IES, os objetivos do PrInt se mostram diferentes dos objetivos do CsF. Enquanto dos cinco objetivos do programa CsF quatro focavam em pessoas, através de escolhas lexicais tais como *formação de pessoal, presença de pesquisadores e estudantes, conhecimento inovador de pessoal, jovens talentos*, no PrInt os termos escolhidos se voltam às IES enquanto instituições, com escolhas tais como *planos estratégicos das instituições contempladas, redes de pesquisa, ações, projetos, ambiente*. O efeito de sentido desta mudança, dessa autonomia que se propõe às IES de escolha de que programas, que áreas privilegiar, com que parceiros trabalhar, como selecionar alunos e pesquisadores para participarem é de amadurecimento, de aprendizagem com o programa antecessor. O Brasil, como colocamos acima e observado pela própria CAPES, parece estar mudando seu olhar para a internacionalização do ensino superior. Com o novo edital há uma esperança de que se possa conhecer melhor o que acontece no ensino superior brasileiro em termos de esforços voltados para a internacionalização. Os dados disponíveis ao final do CsF são de difícil análise. Um dos motivos desta dificuldade se deve à ausência de indicadores e objetivos claros. Como é possível avaliar a eficácia e eficiência de objetivos que focam em pessoas, tais como *Investir na formação de pessoal altamente*

qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento? Como medir se o programa realmente investiu nas competências e habilidades necessárias? Que competências e habilidades são essas? E o que dizer sobre o próximo objetivo: *Aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior?* Se aumentou, aumentou em quanto o número de pesquisadores e estudantes no exterior? E esse aumento significou melhoria em quê? E como os resultados observados se referiam a pessoas e muitas delas nem mesmo continuam nos ambientes das IES que as enviaram para o programa de mobilidade, o amadurecimento dos objetivos do novo programa se mostra no foco nestas IES e na sua capacidade de apresentar planos estratégicos e mostrar resultados.

O que se percebe que continua é a preocupação com a qualidade. A palavra “qualidade”, aqui substituída por “excelência” está sempre presente nas formulações da CAPES, do MEC. É preciso internacionalizar para se manter e melhorar níveis de qualidade, de excelência.

O novo edital se mostra mais seletivo que o anterior. Por ser mais seletivo, pelos novos critérios propostos nem todas as IES são beneficiadas. O PrInt visava atender a 40 projetos de internacionalização, porém apenas 25 das 109 propostas submetidas foram contempladas inicialmente, outra diferença entre os dois Programas, sendo que o CsF beneficiou estudantes e pesquisadores de todas as IES que oferecem cursos nas áreas privilegiadas pelo programa.

Uma das IES selecionadas pelo PrInt foi a UFPE (Universidade Federal de Pernambuco). Seu projeto contempla cinco grandes temas que abrangem diversos campos do conhecimento e pesquisa, Biodiversidade e Conservação de Recursos Naturais, Inovação nas Ciências Básicas, Estado e Sociedade na Contemporaneidade Global: Dinâmicas de Desigualdade e Desenvolvimento, Inovação em Saúde e Modelagem de Sistemas. O projeto também prevê parcerias com 33 países, aí inclusos países da Europa, das Américas, da África e da Ásia.

O programa poderá financiar auxílio para missões de trabalho no exterior, aportar recursos para manutenção de projetos, bolsas no exterior (doutorado sanduíche, professor visitante júnior e sênior e capacitação em cursos de curta duração) e bolsas no Brasil (jovem talento, professor visitante e pós-doutorado). Cada instituição selecionada apresentou o seu plano de internacionalização da pós-graduação, que foi submetido à análise de especialistas nacionais e internacionais. A análise envolveu um diagnóstico institucional, capacidade técnica do grupo gestor, coerência e viabilidade da proposta, além da sua relevância (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2018).

Antes de ser selecionada pelo edital CAPES-PrInt a UFPE já havia publicado um plano de internacionalização. Esse plano cita que dentre os objetivos estratégicos (2013-2027) está a implantação de uma política de internacionalização. Para atingir os objetivos desse plano a IES definiu cinco eixos estratégicos, a saber:

- 1- mobilidade universitária;
- 2- internacionalização da graduação, da pós-graduação, da pesquisa, da extensão e da inovação;
- 3- internacionalização em casa;
- 4- missões institucionais e participação em redes; e
- 5- desenvolvimento de capacidades.

Esses cinco eixos estratégicos deverão ser apoiados por três outros eixos transversais: habilidades em línguas estrangeiras, tecnologia da informação e marketing institucional e regulação. Como vemos habilidades em línguas aparecem como item fundamental para a internacionalização desta IES. Uma das ações citadas no eixo 2 (internacionalização da graduação, da pós-graduação, da pesquisa, da extensão e da inovação) é “Desenhar e implantar projeto de oferta de disciplinas/módulos em línguas estrangeiras.”

Como visto no projeto da UFPE, uma das ações é o recebimento de estrangeiros (alunos de pós-graduação, pesquisadores, professores). Uma das barreiras que muitas IES brasileiras encontram para esta ação de suas estratégias de internacionalização é a questão linguística. Atrairmos apenas os estrangeiros fluentes em língua portuguesa? Como nos comunicaremos com estes estrangeiros? Como podemos ser atraentes linguisticamente? Essa é a questão da próxima seção deste trabalho.

2.2 O papel da língua no processo de internacionalização das IES

Uma língua adicional pode ter papel formador ou funcional no atual contexto geopolítico brasileiro. O papel formador da língua adicional se relaciona com o desenvolvimento da capacidade do indivíduo de ver e entender o outro por meio de outra língua e cultura, enquanto o papel instrumental ou funcional da língua adicional está mais relacionado ao desenvolvimento da capacidade do indivíduo de usar essa língua para se comunicar, acessando e produzindo informação nesta língua (FINARDI; PORCINO, 2017). Como veremos a língua inglesa tem sentido de língua funcional ou instrumental no processo de internacionalização das IES.

Já nos referimos à entrevista com três pesquisadores estrangeiros no Brasil publicada no *Jornal da Unicamp* – a mesma entrevista que cita que mais de 200 pesquisadores estrangeiros enviaram currículos para esta IES no período de 2009 a 2010. Se 200 currículos pareceu um número significativo para uma única IES brasileira num período de 12 meses, o terceiro entrevistado de Bueno e Fávaro, o pesquisador da Kauffman Foundation, nos Estados Unidos, Ben Wildavsky acrescenta “Se o inglês fosse sua principal língua de instrução, talvez essa mesma IES recebesse mais de 2 mil currículos. Atrair professores de fora é um passo excelente para a internacionalização.” De acordo com o entrevistado, portanto, para se pensar em atrair estrangeiros é preciso pensar na possibilidade da língua inglesa (LI) ser uma das línguas de instrução, ou, em suas palavras, a principal língua de instrução.

Em nossa discussão sobre a internacionalização do/no ensino superior entram as políticas linguísticas. Podemos dizer que a produção cultural, científica, social e a própria relação entre os sujeitos no mundo dependem de como se realizam as chamadas “políticas de línguas”. Qual o papel de uma língua estrangeira nesse processo de internacionalização? Por que a Língua Inglesa (LI) ganha destaque nessa discussão? Orlandi (2012a) nos alerta que

... nesta posição, nas relações internacionais, pratica-se o “relativismo” cultural e linguístico, aceitando-se, como é próprio à ideologia do humanismo idealista, todas as culturas e línguas, enquanto, em outro lugar, aquele que se sustenta na estrutura de poder que realmente decide, somos dominados pelo monolinguismo da língua do poder, o inglês. Porque este tem as reais condições de se impor, de se instrumentar, de circular, de concretizar relações entre os “falantes” de diferentes lugares do mundo (p. 8).

Já falamos aqui sobre o programa CsF. E, como dissemos, com o programa CsF a questão da ausência de uma política de internacionalização foi produzida, assim como a ausência de políticas linguísticas, principalmente que focassem em línguas estrangeiras. Ausência, pois não há discurso sobre. Embora não haja discurso a respeito, o gesto de silenciar significa, produz sentido, e muito. Que sentido? Um sentido possível é o de que o próprio discente é responsável pelo aprendizado da língua estrangeira.

Historicamente, a universidade contava que seus alunos ingressassem com as habilidades e competências mínimas para o desenvolvimento de atividades científicas e a língua estrangeira (LE) assumia papel secundário ou era considerada uma responsabilidade exclusiva do próprio discente. Em tempos de globalização e internacionalização, no entanto, a universidade reconhece que ações precisam ser estimuladas, visando ao desenvolvimento das línguas estrangeiras como veículos para acesso ao conhecimento produzido, e de modo especial, como meios para divulgação da ciência brasileira e para sua inserção no contexto internacional (ABREU-E-LIMA et al, 2016, p. 20-21).

As universidades cobravam que seus alunos, principalmente os de pós-graduação apresentassem níveis de proficiência em língua estrangeira (LE), mais comumente de Língua Inglesa (LI), mas poucas tinham uma política linguística que incluísse cursos de aperfeiçoamento, ou de nivelamento ou mesmo de proficiência. O programa do governo federal que expôs esta realidade foi o programa IsF, criado inicialmente para atender a exigências linguísticas do programa CsF, mas que permaneceu até 2019. Uma de suas ações era de oferta gratuita de cursos presenciais e à distância, sendo que os cursos eram para alunos de graduação, pós-graduação, professores e servidores técnico-administrativos. Dentre os cursos ofertados havia cursos de preparação para professores que quisessem ministrar aulas em inglês.

Diante dessa percepção, de que não havia política linguística explícita nas IES, muitas destas instituições procuraram se organizar e reagir. Mas o que é uma política linguística? Segundo Rajagopalan (2013, p. 21): “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”. Para Garcia e Wiley (2016), a Política Linguística (PL) dentro de um processo de internacionalização do ensino superior é

a tentativa sistemática, deliberada e teoricamente informada de solucionar problemas de comunicação de uma comunidade por meio do estudo de várias línguas ou dialetos adotados localmente, além do desenvolvimento de uma política de seleção e uso dessas línguas (FAUBAI, 2017, p. 6).

Como vemos, quando as IES decidiram, de forma reativa, (muitas como uma demanda do programa IsF) criar um documento de PL, o fizeram mais por uma questão política que linguística. A equação que inclui a determinante língua transnacional, a língua inglesa, junto às línguas local e nacional “não é algo acidental, é algo estruturante das relações linguísticas (de poder) na sociedade de mercado, na mundialização. É um fato político” (ORLANDI, 2007a p. 60).

Quando falamos de Política Linguística enquanto Política de Línguas, damos à língua um sentido político necessário. Ou seja, não há possibilidade de se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos em sua vida social e histórica. Assim, quando pensamos em política de línguas já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político dos sentidos (ORLANDI, 2007b, p. 8).

A necessidade do documento foi política e o documento é uma tentativa de desenvolver uma política interna. Na Resolução N. 018/2018 da Universidade Federal de Santa Maria, por

exemplo, a primeira justificativa para a instituição da PL é a “baixa proficiência em idiomas estrangeiros diagnosticada no âmbito do ensino superior público”. Para esta IES a PL é entendida como “um conjunto de princípios, diretrizes, documentos legais, práticas e ações estratégicas que visam a suprir demandas linguísticas diagnosticadas”. Dentre as diretrizes da PL desta IES está a internacionalização, e o primeiro objetivo listado é apoiar o processo de internacionalização da universidade.

Na Universidade cujo discurso sobre internacionalização do/no ensino superior e ensino em inglês estamos estudando um documento intitulado Política Linguística Institucional foi deliberado por órgão colegiado superior, o Conselho Universitário em abril de 2018. O documento define a Política Linguística da IES, articulada às instâncias administrativas responsáveis pelas atividades de Ensino, de Pesquisa e de Extensão. Os objetivos propostos por este documento estão no artigo 4º

Art. 4º - Constituem objetivos específicos da Política Linguística da Universidade:

- I - sistematizar a oferta de oportunidades de aprendizagem de línguas e de vivências interculturais nas atividades voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão;
- II - criar ambiente plurilinguístico e multicultural entre a comunidade da IES e a internacional;
- III - estabelecer as competências das instâncias e setores da universidade no cumprimento da Política Linguística institucional;
- IV - incentivar, promover e valorizar a cooperação com o setor público e o privado como estratégia de sustentabilidade das ações desta política;
- V - favorecer a sistematização das ações de ensino e de aprendizagem de línguas, promovendo a interação entre a comunidade interna e externa.

No Capítulo IV do mesmo documento no que tange às Ações e Competências referentes à Política Linguística, no âmbito do ensino, no artigo 8º temos:

Caberá aos Núcleos Docentes Estruturantes e às Assembleias dos Programas de Pós-Graduação analisar possibilidades de oferta de disciplinas ministradas em língua estrangeira a alunos que comprovarem proficiência no idioma, podendo ser utilizados mecanismos de *Collaborative Online International Learning (COIL)*.

Com este artigo fica oficialmente permitido o ensino em Língua Inglesa, EMI, nos cursos de graduação e pós-graduação desta IES, desde que os alunos comprovem proficiência no idioma em questão. No artigo 11 o documento sugere a oferta de disciplinas relacionadas a línguas estrangeiras nos cursos de graduação e pós-graduação, além da disciplina de Português para Estrangeiros. No artigo 15 o documento sugere a promoção de oficinas e cursos de escrita acadêmica “com vistas ao aprimoramento técnico e ao aumento do número de publicações

internacionais”. Como se vê, por meio deste documento de Política Linguística, a IES evidencia sua preocupação com a LE em seus programas. E mais uma vez constatamos que se não se trata de questões linguísticas, mas de ideologia, expressa por meio da materialidade discursiva dos documentos. Por meio destes documentos de PL as IES evidenciam que valorizam as línguas em seu processo de internacionalização. Para Cerquiglioni, é “a capacidade de entrar em contato com diferentes línguas que permite aos atores locais se impor no nível internacional” (apud ORLANDI 2012, p. 4). As IES estão expressando nestes documentos que acreditam na importância das línguas estrangeiras para se colocarem no processo de internacionalização.

No que se refere às línguas, pois,

pensar a mundialização não é pensar a estandardização em escala mundial, mas, ao contrário, a possibilidade de apreender a diversidade, a multiplicidade de sentidos que aí estão inscritos. Por isso, não poderíamos deixar de lado sua dimensão histórica e cultural, sua relação ao social e ao político, quando pensamos as línguas na conjuntura mundial (ORLANDI, 2012a, p. 4).

Afetados por esta mundialização nos tornamos multilíngues, como nos coloca Orlandi (2007a). As línguas, assim como os indivíduos, são afetadas por outras línguas, por outros indivíduos. Não há como ser monolíngue, mesmo que se tente impor por leis ou normas. E nesse contato umas com as outras as línguas se misturam, mudam, melhoraram, pioram, se movimentam. É um processo sócio-histórico, que enriquece, é uma relação “complexa”, como reforça Orlandi porque as línguas não são objetos etéreos. “Não se pode pensar a língua sem pensar a constituição dos sujeitos e dos sentidos” (2012a, p. 6).

O indivíduo, afetado pela língua e interpelado pela ideologia, se constitui sujeito. Sujeito dividido, já em sua constituição e sujeitos divididos em sua relação com a sociedade e com a história. Portanto, não podemos pensar as línguas sem pensar a língua, o sujeito e o sentido, em sua constituição, em que entram o social, o histórico, o ideológico e o político. A língua estrangeira se mistura, muda, melhora, piora, afeta.

2.3 A língua inglesa como mediadora, como instrumento, como meio no processo de internacionalização, como língua franca

Apenas recentemente o papel das línguas nos processos de internacionalização se tornou objeto de estudo no Brasil. Como exemplo, através de uma análise léxico-semântica dos programas das Conferências FAUBAI (Associação Brasileira de Educação Internacional) de 2013 a 2017, Baumvol e Sarmiento (2019) encontraram os seguintes temas principais (os quais eram praticamente ausentes cinco anos antes):

- Políticas Linguísticas
- Bilinguismo / Multilinguismo
- Aprendizagem de Língua e Conteúdo Integrado
- Línguas adicionais como meio de instrução
- Línguas para fins de pesquisa e publicação
- Mobilidade linguística e acadêmica
- Desenvolvimento curricular e práticas pedagógicas

E qual o papel, então da Língua Inglesa (LI)? Searle (apud PARR, 2014, s.p.) afirma “Nós vemos a adoção da Língua Inglesa (LI) como língua franca da educação superior globalmente como a mais significativa tendência na internacionalização da educação superior”. Na mesma direção, o diretor do departamento de educação da Universidade Oxford, Ernesto Macaro, acrescenta que mais e mais instituições mundo afora estão adotando o inglês para ensinar disciplinas acadêmicas ou o EMI (English as a Medium of Instruction – Inglês como Meio de Instrução), impulsionadas por um desejo de internacionalizar suas ofertas e seu perfil acadêmico. Segundo Marmolejo (2011) os países que mais atraem alunos são aqueles que oferecem cursos em inglês. Para Wildavsky, entrevistado de Bueno e Fávaro (2011, s.p.) “o inglês tornou-se a língua do mundo acadêmico. Essa não é uma questão em aberto”. Um exemplo foi a aprovação pelo Conselho de Educação Superior (Council for Higher Education) de Israel que aprovou uma reforma cujo foco é o aumento significativo do nível das habilidades em Língua Inglesa entre os alunos universitários e para atrair mais alunos internacionais. Segundo O’Malley, como resultado dessa reforma, dezenas de novos cursos serão oferecidos para os alunos israelenses e avaliações nas quatro habilidades (leitura, escrita, compreensão e fala). O objetivo desses esforços é a internacionalização. Além de melhorar o nível linguístico dos alunos em LI, a iniciativa pretende atrair mais alunos estrangeiros como parte de um plano de dobrar o número de alunos estrangeiros de 11 mil em 2017 para 24 mil em 2022. O objetivo é atrair alunos judeus e não judeus da América do Norte, da China e da Índia.

Há quem acredite que mudar a língua de instrução para a Língua Inglesa (LI) é uma solução relativamente simples e barata para ambos os problemas de internacionalização e de melhoria da proficiência local na língua estrangeira (HAMID; NGUYEN e BALDAUF, 2013). Galloway (2017) vai além e completa que há uma mudança generalizada para a adoção da língua inglesa como língua de instrução (EMI) baseada na visão, em sua opinião equivocada, de que EMI é uma maneira simples de acelerar ascensão econômica e social. Não é essa visão que temos de EMI, de que ao ministrarmos aulas no curso superior em inglês iremos contribuir

para a ascensão econômica ou social, nem discutiremos a questão da melhoria da proficiência na língua estrangeira. Porém, como alerta, temos, sim, que nos preocuparmos para que o EMI não seja exclusivo, ou perpetuador de um extrativismo social ao privilegiar quem já tem acesso a oportunidades que promovem a fluência em LI. O ensino da língua inglesa, escolhida como língua estrangeira a ser ensinada nas escolas nos documentos públicos deveria ser eficaz e incluyente. Não só quem a estuda em cursos especiais, oferecidos por cursos privados e externos à escola, deveria saber essa língua.

É crescente o uso da língua inglesa (LI) como língua franca em IES em países da União Europeia, da Europa oriental, da Ásia e da África. Em universidades em diferentes partes do mundo seminários e cursos de pós-graduação são regularmente conduzidos em inglês, já que pesquisadores de diversos países participam e a língua inglesa (LI) é considerada uma língua em comum. Esse crescimento está sendo muito rápido. Em 2002 eram 560 programas em nível de mestrado oferecidos na União Europeia em LI em países nos quais LI não é a língua oficial. Já em 2012 o número havia atingido 6800 (WISEMAN; ODELL, 2014).

De acordo com um estudo envolvendo 19 países e realizado por uma associação europeia, a European Association for International Education, a última década tem acompanhado um crescimento expressivo em programas de educação em nível superior em outras partes da Europa nos quais a língua de instrução é a língua inglesa. A introdução destas iniciativas na Europa é parte de uma tendência voltada à internacionalização da educação que tem se fortalecido desde o processo de Bolonha. Em 2001 foram identificados 725 programas em nível de mestrado oferecidos em LI na Europa. O número cresceu para 2.389 em 2007 e 8.089 em 2014 (University World News Global Edition, 2017).

Dearden (2015) coletou dados em 60 países entre outubro de 2013 e março de 2014. Sua pesquisa mostra como EMI tem sido aceito por diferentes partes do mundo. É interessante observar que a pesquisadora pertence ao departamento de Educação da Universidade de Oxford, e é do setor de Linguística Aplicada. Em 2014 o departamento criou um centro de pesquisa sobre EMI. Uma das observações resultantes da pesquisa é que em 90.9% dos países EMI é permitido no ensino superior.

Muito da pesquisa acadêmica é publicado em língua inglesa (aproximadamente 94% da pesquisa internacional considerada de alto impacto está disponível em inglês) (GALLOWAY, 2017). Assim, há quem pense que se os acadêmicos querem estar atualizados em sua área faz sentido que já aprendam sobre o assunto em LI, já que grande parte do conteúdo disponível está em inglês. Em muitas áreas mais técnicas muito do material de leitura e muitos termos específicos já são utilizados em inglês, assim como são produzidas as dissertações e publicações

resultantes de seus trabalhos de pesquisa. Assim, segundo Parr (2014) professores e pesquisadores são mais idealistas que aqueles citados acima que acreditam no poder de EMI para promover internacionalização ou ascensão econômica e social. Os professores e pesquisadores acreditam que EMI pode auxiliar na promoção da troca de ideias e de melhores relações entre instituições de diferentes países.

Por outro lado, gestores de diversas IES consideram EMI como um facilitador para atrair suporte financeiro e melhorar o posicionamento da instituição em avaliações. Em alguns países programas em EMI atraem alunos estrangeiros que pagam taxas mais altas, no caso das IES que cobram mensalidades; há também quem pague mais por tais cursos até mesmo em seus próprios países. Universidades julgam que ao adotarem EMI vão ajudar seus egressos a estarem mais bem preparados para o mercado de trabalho além de se tornarem melhores candidatos para vagas de emprego que paguem mais. Além disso, como a LI é a língua da pesquisa, ter mais pessoas na equipe de trabalho que falem inglês pode aumentar o número de trabalhos publicados em periódicos internacionais, o que pode contribuir para a melhoria da posição da universidade nas avaliações internacionais, conhecidas por *rankings* ou ranqueamentos, tais como o ranking publicado pela Times Higher Education World University Rankings (THE), o QS (Quacquarelli Symonds) World University Rankings ou o ARWU (Academic Ranking of World Universities), conhecido como o Ranking de Xangai. Esses *rankings* ou ranqueamentos das universidades mundiais fornecem listas atualizadas anualmente das universidades que são consideradas as melhores do mundo. As listas são compiladas segundo o que seus organizadores chamam de fontes confiáveis. Há uma série de diferentes *rankings* de universidades mundiais disponíveis, dos quais os mais conhecidos e mais utilizados os citados acima. Há também rankings universitários especializados, incluindo alguns dedicados a assuntos específicos, e outros a uma determinada área de desempenho. Voltaremos a esse tema em outra seção deste trabalho.

Enquanto no nível macro, EMI pode ser visto por algumas IES como uma forma de desenvolver agências mais fortes ao participar de parcerias e alianças estratégicas transnacionais (DAFOUZ, 2017) - no nível micro, professores universitários estão divididos entre os que acreditam que EMI pode ser uma oportunidade de internacionalizar suas próprias carreiras e aqueles que o percebem como ameaça ao *status quo* (DAFOUZ; HÜTTNER e SMIT 2016). EMI pode ter o efeito de ameaça, ameaça que se apresenta de diferentes formas. Ameaça, como dito acima ao *status quo*, ameaça à soberania nacional, ameaça à língua materna, ameaça ao domínio da forma de se ensinar, ameaça de apagamento, entre outras.

Quando se fala em *English as a Medium of Instruction* (EMI), refere-se à língua inglesa como meio, como língua de instrução, e não há preocupação em ensinar a língua estrangeira em si. Trata-se da língua inglesa como mediadora (*medium*) no processo ensino-aprendizagem. Um meio, uma *forma de proceder, um caminho, um jeito, uma maneira, um mecanismo, uma via*, para se atingir um fim. Num deslocamento de Orlandi (2011), quando falamos em mediação, gostaríamos de dizer que não pensamos essa mediação no sentido de colocar a linguagem como instrumento, mas pensamos, antes, a mediação como relação constitutiva, ação que modifica, que transforma. Afinal, a língua não pode ser descrita como um sistema que constitui um “continuum de níveis” (FERREIRA, 1999) e sim um complexo afetado pelo inconsciente e pela história. Unidade cheia de furos. Assim como não há leitura inocente, não se fala uma língua inocentemente.

Quando se fala em adotar uma língua estrangeira como língua de instrução, ou mediadora ou ‘instrumento’, pode-se pensar em uma língua que cause certo apagamento da língua materna ou da língua nacional, um apagamento por sobreposição. Por muito tempo no Brasil houve preocupação em se instituir a língua portuguesa como língua nacional, mesmo que isso implicasse em apagamento ou silenciamento das línguas indígenas, das línguas africanas, das línguas dos imigrantes. E agora fala-se em adotar uma língua estrangeira como meio de instrução e essa ideia pode reacender a discussão desse apagamento, o apagamento que se discute com o silenciamento das línguas estrangeiras dos imigrantes que vieram para o Brasil ou dos indígenas que aqui viviam. Conforme Payer (2011, p. 27), “a relação que se tem com a língua na medida em que esse objeto simbólico se apresenta em sua face de língua materna - na contraposição à língua nacional -, nos constitui simbolicamente”. “A língua materna é fundante do psiquismo” (RÈVUZ, 1998), é estruturante do sujeito desde a infância. Pela teoria do discurso, compreende-se que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo (ORLANDI, 1999). A “colonização linguística” do Brasil não se restringiu à imposição de uma língua. Trata-se, como lembra Orlandi (1990), de um processo muito mais complexo que articulou a religião, a ciência e a política social no apagamento do brasileiro, de sua história, de sua voz. Como acrescenta Payer

... houve no momento específico dos anos 1930-40 a injunção a um *silêncio local* (censura) dos imigrantes em relação à língua e que, tendo-se dissipado o contexto específico desse silêncio local, com o fim tanto da Segunda Guerra como do Estado Novo, continuou em vigor um outro processo de silenciamento, sob o modo do *silêncio constitutivo*, do *apagamento*, em relação às línguas estrangeiras, a favor do Português como língua nacional do Estado brasileiro (PAYER, 2007, p. 114).

Ao falar em EMI estamos falando da adoção de uma língua outra para ministrar aulas, não na substituição da língua materna ou da língua nacional ou da língua oficial, da Língua Portuguesa pela língua inglesa. EMI não representa tensão com a língua nacional, “não se trata de um jogo a resolver, de uma tensão a banir, mas sim de um jogo a compreender e a trabalhar, considerando a dimensão da memória histórica e seu papel na constituição do sujeito” (PAYER, 2007, p. 121).

É possível ensinar o sujeito-aluno a “adequar-se” linguisticamente às diferentes situações sociais. Como a língua constitui intrinsecamente o sujeito, é ilusório pensar que ele possa trocar a materialidade da língua, como ele pode trocar a roupa em função das diferentes situações sociais (p. 122).

O Brasil, como todo país, tem sua língua oficial, ao lado de muitas línguas indígenas, falares regionais, línguas de imigração etc. A língua oficial é um dos lugares de representação de nossa unidade e soberania em relação a outras nações (ORLANDI, 2007a, p. 59). EMI não vem para representar esse tipo de ameaça nem apagamento desta língua oficial. Vem para acrescentar, para agregar, para adicionar, e para trabalhar em conjunto com a língua materna.

Outra ameaça que se teme quanto a LI enquanto língua franca, é que ela represente uma cultura dominante, a qual exerce seu poder pela linguagem e na linguagem. Daí o receio de se submeter a essa língua mediadora, a qual poderá ameaçar nossa unidade de Estado, representada pela unidade da língua. Mas não deveríamos ter essa preocupação. Nossa gramática, por exemplo, é tida como “um objeto histórico, um instrumento linguístico, disponível para a sociedade brasileira, é assim lugar de construção e representação dessa unidade e dessa identidade Língua/Nação/Estado, através do conhecimento” (ORLANDI, 2007a, p. 54).

A gramatização do português brasileiro, além de ser um processo de construção de um saber sobre a língua nacional, tem como consequência algo mais substancial e definidor: a constituição de um sujeito nacional, um cidadão brasileiro com sua língua própria, visível na gramática. Individualiza-se o país, seu saber, sua língua, seu sujeito político social e suas instituições (ORLANDI, 2007a, p. 55).

Há no Brasil, como em outras nações, a necessidade da construção de uma unidade imaginária. “A língua oficial é um dos lugares de representação de nossa unidade e soberania em relação a outras nações” (ORLANDI, 2007a, p. 59). Porém, “não precisamos ocupar a posição-sujeito colonizado para nos situarmos em relação à mundialização. Sobretudo na ciência” (ORLANDI, 2017, p. 179).

Será que adotar EMI, ou seja, a língua inglesa como meio de instrução, é aceitar sermos dominados pela língua do poder? Vão nos “impor um sentido de mundialização homogêneo administrado por uma só língua: o inglês?” (ORLANDI, 2012a, p. 13). Acreditamos tratar de

uma relação de contato e de empréstimo, e não de apagamento. Adotar EMI não significa necessariamente abandonar a língua materna, a qual nos constitui como sujeitos. Ambas as línguas serão utilizadas nos programas e cursos oferecidos pelas IES. A língua meio de instrução pode ser adotada em parceria com a língua oficial, ou a língua materna. Programas que conseguem ser bilíngues, que valorizam a língua materna reforçam as identidades, apoiam o bem-estar social e emocional e empoderam para o futuro.

Uma atitude inclusiva e respeitosa em relação à língua oficial dos alunos reconhece e valoriza os alunos pelo que são e posiciona a língua como um bem, um ganho e não como um fardo. Pesquisas apontam que alunos que são educados em ambas as línguas (materna e o inglês) tendem a aprender inglês mais efetivamente e se sair melhor que os que são educados apenas em inglês. Pesquisas também indicam que uma atitude inclusiva em relação à língua oficial tem efeito positivo nas identidades pessoais e culturais dos estudantes além de seu bem-estar social e emocional e seu comprometimento no sistema educacional (CHALMERS, 2019).

Os objetivos pedagógicos de uma educação em EMI podem ser embasados em teoria e pesquisa que mostra que uma língua estrangeira é mais bem assimilada quando é contextualizada e integrada a conteúdo que é significativo e motivante. A língua materna e a língua estrangeira coexistem e interagem na mente bilingue do aluno, e isso tem implicações importantes no desenvolvimento de proficiência e sucesso acadêmico, como mencionou o professor cuja entrevista apresentamos na introdução quando disse *melhora e desenvolve o cognitivo da pessoa, então indiretamente nós estávamos melhor preparando esse indivíduo para o mercado de trabalho por aprender a aprender*.

Adotar EMI não é abandonar a língua materna. É preciso lembrar que valorizar o conhecimento de uma língua materna é essencial para reforçar identidades culturais e pessoais dos alunos (SPADA apud CHALMERS, 2019). Nesse caso não perderíamos toda a riqueza, os numerosos benefícios e as contribuições culturais, artísticas, científicas, sociais, históricas e políticas de um mundo que seria assim reduzido ao silêncio pela prática de uma língua única.

Se, com o Estado/Nação mobilizamos noções de língua oficial, língua nacional e cidadania, hoje, na nova forma social, falamos em “usuários” (ORLANDI, 2011, p. 15), em múltiplas línguas, em falares, em dialetos, em comunidades etc. Se antes devíamos abandonar o falar local, a língua materna, pela noção de unidade, a nacional, hoje nos fragmentamos em falares locais, (...) enquanto do outro lado, paralelamente, flui livremente, sustentada por uma enorme quantidade de instrumentos linguísticos, e com toda a visibilidade e apoio tecnológico, a língua (franca) “universal” da comunicação e do conhecimento: a língua única (nas condições atuais, o inglês) (ORLANDI, 2012a, p. 15). Para Orlandi (2007a) o que se apresenta como

universal é justamente o que é resultante do poder dominante. É, pois uma questão política silenciada. Adotar o EMI não precisa ser uma paráfrase para uma ameaça ao lugar da língua brasileira em um lugar universal politicamente significado.

Nossa língua materna não precisa se ver ameaçada. Seria um exagero, por exemplo, pensarmos que a língua inglesa, língua franca, adotada no ambiente universitário poderia apagar nossa língua. Uma língua, como o português do Brasil, com seus milhares de falantes, bem estabelecida na forma escrita, com posição forte na educação, dificilmente irá desaparecer nos próximos 200 anos (JANSON, 2002). As línguas que desapareceram nos últimos séculos, do século X ao XIX foram aquelas que só existiam na forma oral, por exemplo em países onde a língua escrita era o latim. As nações onde estas línguas eram faladas ou perderam guerras ou formaram alianças. Seus povos foram derrotados ou suprimidos.

As línguas que correm o risco de morrerem primeiro são aquelas cujos falantes não se orgulham dela, ou as que não têm forma escrita ou nem mesmo nomes. A não ser que forte pressão seja empregada em línguas faladas por milhares de pessoas, que estão bem estabelecidas principalmente de forma escrita e têm importante posição na educação não devem se sentir ameaçadas.

Mesmo assim, há quem se preocupe com a adoção de EMI como representante de uma ameaça. Há casos de universidades e nações que optaram por não adotar EMI por conta dessa visão de ameaça.

2.4 EMI: língua e identidade, ameaça ou oportunidade

Em um deslocamento do que diz Cavalheiros (2008) sobre o ensino de LE, dizemos que EMI considera, então, a língua estrangeira como objeto de uma prática social baseada na interação, na qual se espera que o aprendiz se assuma como sujeito que fala por si, que deseja, que nomeia, que se posiciona, que constrói significados, que atua na prática social da comunicação. Algo mais que “funções pragmáticas”, como “relacionar-se em situações reais cotidianas”

Para que a língua nacional seja representativa da noção de unidade nacional não é impeditivo que ela sofra influência de outras línguas e nem que conviva com outras línguas (ORLANDI, 2009). Quando se fala em gramática histórica vem o pensamento de que ou se tem a ordem ou se tem o caos. Não se pode pensar que as línguas, ao se transformarem, criam novas organizações? Já na sociolinguística considera-se que a mudança linguística não ocorra só por causa de fatores internos, mas apresenta motivação social também. “Rompendo com a postura

teórica dos neogramáticos, alicerçada na homogeneidade, a língua aparece como um fenômeno (fato?) caracterizado pela heterogeneidade ordenada. A língua é uma realidade inerentemente variável” (ORLANDI, 2009, p. 52).

Vejamos o questionamento de Revuz (1998, p. 228):

qual é o estatuto desse inglês do qual nos é dito que é o veículo inevitável da comunicação internacional? É realmente a língua natural de uma comunidade social ou é um código construído a partir do princípio do menor denominador comum para usos tecnicamente, socialmente ou culturalmente delimitados?

Se estamos tratando de um código construído a partir do menor denominador comum e se seu fim for o uso técnico, social ou cultural delimitado esse inglês não deve representar ameaça. A adoção de EMI nas IES brasileiras não precisa representar um assujeitamento às diferenças britânicas, americanas, neozelandesas etc., mas “dar-se os meios de partilhar com um grande número de pessoas os lugares comuns científicos, econômicos, ideológicos (...)” (REVUZ, 1998, p. 228).

O brasileiro não é o que costumamos chamar de um povo “dotado” para línguas, como outras nacionalidades, por exemplo, os nórdicos, cuja situação política, geográfica ou social provocou um quase-bilinguismo (REVUZ, 1998, p. 214), porém como coloca Auroux, a necessidade de comunicar para trocas comerciais e políticas acarreta necessariamente a existência de indivíduos políglotas.

A reflexão sobre a linguagem pressupõe deslocamentos (ORLANDI; SOUZA, 1988). Se deixar interpelar por uma língua não significa se apagar, ficar sem cultura ou sem história. A língua é permeada de unidades vivas e atuantes, por isso é preciso ter cuidado com o isolacionismo, com o etnocentrismo, com o monolinguismo. “O estranhamento do dito em outra língua pode tanto ser vivido como uma perda, como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade” (REVUZ, 1998, p. 224).

Pôr-se numa língua estrangeira é transcender, é mexer com uma identidade aparentemente estável, “é despertar o confronto com a diferença que já faz parte de nós mesmos” (REVUZ, 1998, p. 217). Como disse Serrani-Infante (1998), o aprendizado de uma segunda língua “talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras das questões identitárias do sujeito” (p. 256). Processos de linguagem não são neutros porque são historicamente determinados – relações políticas e ideológicas. “O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas” (REVUZ, 1998, p. 223).

A forma como a língua inglesa se espalhou mundialmente representou uma ruptura de ecologias de línguas locais em extensões diversas. O Inglês é virtualmente a língua preferida das ciências naturais seja qual for o histórico linguístico do cientista, o que é evidenciado por preferências em apresentações e publicações de resultados de pesquisas.

Disciplinas relacionadas a gestão e ciências econômicas estão seguindo a tendência. Quanto mais alto no nível de estudo (por exemplo, doutorado) mais dependentes os professores universitários e pesquisadores são de terminologias em língua inglesa (LI, 2012).

Com o crescimento desse *status* da LI, ao mesmo tempo em que falantes nativos da língua têm uma vantagem indevida, as línguas locais sofrem ruptura como consequência. Até que ponto a predominância da LI na educação superior ameaça a hegemonia local? Em Hong Kong, por exemplo, onde o chinês se tornou língua oficial após 1974, onde 95% da população fala cantonês, o inglês e o chinês são vistos como línguas de ascensão social. Um decreto nacional que exigia que algumas universidades públicas adotassem LI como língua de instrução foi inicialmente muito mal recebido por discentes e docentes. Além das dificuldades linguísticas de ambos os grupos, questionava-se se as conquistas de quatro décadas em relação à valorização da cultura chinesa por meio do ensino em chinês seriam perdidas. Avaliava-se o risco de perder valores culturais, filosóficos e estéticos específicos da cultura chinesa e, consequentemente, perder identidade chinesa. Após discussão e um tempo de experiência com EMI percebeu-se que a LI, que já era percebida amplamente como bem indispensável para se ter acesso a educação superior de nível internacional, quando dominada e adotada como meio para ensino e aprendizado contribui para ascensão vertical (social) e horizontal (para fora do país). De acordo com Li (2012, p. 81), há pouca evidência de que a expansão de língua inglesa em educação superior aconteça com perda do cantonês. Ao contrário, a língua inglesa e Putonghua são aceitos como línguas capitais pelos alunos de Hong Kong.

“A relação do sujeito com uma LE é palco inevitável de um conflito que, longe de gerar estabilidade, pode, ao contrário, trazer desestabilizações, não garantindo de antemão nenhum sucesso” (BERTOLDO, 2011, p. 342).

Aprender uma língua estrangeira é sempre, um pouco, tornar-se um outro (REVUZ, 1998, p.226). E o que será ensinar **em** uma língua estrangeira? Ou aprender **em** uma língua estrangeira? A razão básica pela qual as pessoas normalmente não estão inclinadas a mudar para outra língua é porque sua língua além de ser uma importante ferramenta de comunicação também é um meio importante para identificar seu grupo e a si mesmo. A língua que se aprende com seus pais forja um laço emocional com quem a fala. Por isso as pessoas não desistem de suas línguas maternas exceto por razões muito fortes (JANSON, 2002, p. 97).

A aprendizagem de uma LE requer do aluno uma demanda psíquica considerável, uma vez que está sujeito a sofrer deslocamentos identitários ao se defrontar com uma língua outra. Sendo assim, o interesse nesse aprendiz se volta para como se configuram os fatores que estão em jogo no(s) processo(s) de identificação pelos quais passa esse aprendiz ao entrar em contato com discursividades diferentes daquelas da sua língua materna (BERTOLDO, 2011, p. 339).

Ocorre que, inevitavelmente, quem está aprendendo uma nova língua convive com pontos de bloqueio na hora de ser um outro, de ver como veria o olho de um outro, de experimentar uma outra forma de nomear o mundo pela tomada de palavra em uma língua estrangeira (SERRANI-INFANTE, 1998).

Ao problematizarmos questões de ordem não puramente linguística referentes, por exemplo, à afetividade do aprendiz para com a língua alvo, à satisfação ou aos bloqueios experienciados na sala de aula, evidencia-se que diferentes aspectos comprometem o processo. Segundo Revuz (1998), a dificuldade de aprender uma língua estrangeira pode ser compreendida se levarmos em conta que ela exige uma interação de dimensões do sujeito que nem mesmo convivem em harmonia: afirmação do eu, trabalho de corpo e dimensão cognitiva. São outras palavras, outros sons e movimentos articulatórios diferentes, o que pode dificultar até mesmo a forma de dizer seu desejo, expressar suas necessidades, e, claro sua forma de se relacionar com o mundo. O aprendiz de uma LE, conforme Cavalheiro (2005), pode até mesmo vivenciar o próprio estranhamento.

As dificuldades em se aprender uma LE vão além das questões gramaticais, mas podem estar relacionadas à afetividade ou falta de afetividade com esta LE, ao interesse ou à falta de interesse, ao prazer, à satisfação, seja por questões pessoais, profissionais ou sociais. O aprendiz terá, provavelmente, menos dificuldades caso se identifique com a LE.

Conforme Mannoni (1994, p. 186), “uma identificação é uma captura. Aquele que se identifica talvez creia que está capturando o outro, mas é ele quem é capturado”. Relativamente a isso, achamos que o sujeito se identifica mais ou menos com a língua que aprende ou ensina ou na qual ensina, dependendo da captura que essa língua exerça sobre ele. “Acreditamos que a imagem que faz da língua, bem como a identificação com o país em que se fala essa língua, incluindo aí seus aspectos sociais, culturais, políticos etc., é, sem dúvida, fator de uma maior ou menor captura do sujeito” (CAVALHEIRO, 2005, s.p.).

Entende-se que é inevitável que alguém que fala uma LE não se deixe afetar por certos valores, cargas morais ou afetivas que acompanham sentidos na língua, nesse caso, *em* que se está aprendendo. Por isso, por mais perto que nos sintamos, chamaremos sempre, conforme Cavalheiro (2005): língua estrangeira. Mas aqui estamos tratando desta LE como uma língua

que vem para acrescentar, para agregar, para enriquecer, apreender a diversidade, a multiplicidade de sentidos inscritos neste multilinguismo. Mais uma vez reforçamos que não se trata de substituir uma língua pela outra, mas adotar uma língua como meio de instrução, pois entendemos que a língua materna é fortemente caracterizada enquanto traço marcante da identidade do sujeito.

2.5 Mesmo assim, o EMI

Falemos então, mais especificamente desta LE como meio de instrução, o EMI.

Como dito anteriormente, não podemos pensar as línguas sem pensar a língua, o sujeito e o sentido, em sua constituição, em que entram o social, o histórico, o ideológico e o político. Para demonstrar independência política, para reforçar sua nação por meio da adoção do monolinguismo na educação das universidades, está a IES contribuindo para uma formação de qualidade? Permitir que os cidadãos tenham acesso à educação de qualidade é um dos mais eficazes meios de empoderá-los.

As possíveis implicações do uso de línguas vernáculas como línguas oficiais para instrução em universidades são discutidas em termos

- do desempenho dos alunos universitários,
- de inovação,
- de empregabilidade dos egressos,
- da habilidade das universidades de competir nacional e globalmente,
- da habilidade das universidades de contribuir para o desenvolvimento sócio econômico,
- da probabilidade de grupos anteriormente em desvantagem de participar e se beneficiar do fluxo econômico,
- da escolha da língua vernácula,
- do uso de línguas vernáculas nas universidades como um adiamento ao invés de uma solução para desafios associados a alunos menos privilegiados e
- de esforços para preservar línguas locais.

Fatores que fortalecem a competitividade da universidade incluem a produção em alta qualidade e quantidade de egressos, alta qualidade de resultados de pesquisa para a qual haja demanda, participação em programas de colaboração nacional e internacional, pesquisa inovadora que resulte em produtos ou práticas e publicação dos resultados das pesquisas.

Geralmente, estes fatores requerem uso de uma língua internacional. Por exemplo, muitas candidaturas a bolsas de pesquisas devem ser preenchidas em LI, publicações lidas por grandes grupos de leitores são disponíveis em LI, a maioria das agências internacionais de fomento estão baseadas em países nos quais o inglês é a língua principal.

É necessário enfatizar que adotar uma língua estrangeira como meio de instrução não é reconhecer que esta língua é superior a outras. É apenas um reconhecimento de que esta língua estrangeira é utilizada mundialmente. Como nos lembra Orlandi (2007a) a LI flui sustentada por uma enorme quantidade de instrumentos linguísticos, com visibilidade e apoio tecnológico. Não é uma questão local/nacional, mas histórica e universal.

2.6 Porque não outra língua, porque a língua inglesa

“Um mundo cheio de contradições, que se diz multilíngue, ao mesmo tempo em que funciona no imaginário de uma língua única, o inglês, que tem uma enorme força arregimentadora” (ORLANDI, 2018, p. 220).

A Língua Inglesa se tornou uma espécie de idioma universal na academia e permite que pesquisadores de todas as partes do mundo possam compartilhar ideias, descobertas e opiniões. Mas nem sempre foi assim. Muitos textos científicos importantes publicados há um século ou mais estão escritos em alemão, russo, japonês ou chinês, entre outros idiomas. Há pouco mais de 50 anos, no Brasil, os professores recomendavam que se aprendesse alemão. Como idioma da ciência, de acordo com Gordin (2015) até os anos 1950, a LI representava cerca de 50% dos textos publicados em ciências naturais. A Rússia ocupava o segundo lugar, com cerca de 20%. Mas foi nos anos 1970 que o inglês despontou como idioma da ciência e que se percebeu um encolhimento dos textos em russo, francês e chinês até o ponto em que, hoje, mais de 90% das publicações consideradas de elite em ciências naturais estão em inglês (GORDIN, 2015).

Vamos voltar um pouco mais no tempo. À medida que o latim recuava e outras línguas avançavam, se tornou necessário saber as línguas de outros países para que se pudesse viajar e se comunicar com essas pessoas desses outros países. Tiveram início as aulas de francês para os ingleses, de alemão para os suecos, já no século XVII. No início essas aulas de línguas eram apenas para a elite e diplomatas, mas logo se tornaram parte do currículo escolar de diversos países. Aos poucos algumas línguas europeias ultrapassavam o latim em importância e uso (JANSON, 2002).

Um viajante na Europa, 100 anos atrás, esperava que as pessoas falassem uma língua estrangeira apenas em hotéis internacionais e locais turísticos e apenas entre um grupo elitizado de pessoas com alto nível de escolaridade. E essa língua variava de país para país. Hoje em dia um estrangeiro em um país europeu tem grande chance de encontrar alguém que fale outra língua e entre os mais jovens há grande probabilidade de essa língua ser a língua inglesa. Escolaridade e contato internacional hoje é mais importante que há cem anos. Os países se tornaram mais urbanos e mais pessoas trabalham com comunicação e serviços, tornando uma língua estrangeira mais importante que quando uma segunda língua (L2) só era necessária para viagens. O dia a dia na Europa é cada vez menos monolíngue e mais multilíngue.

Por que a L2 é cada vez mais a língua inglesa? O francês já foi a língua internacional (no século XVII). A partir de 1815, a França começou a perder seu poder cultural e político e a língua enfraqueceu enquanto língua internacional. Mesmo assim se manteve como a língua da diplomacia e um certo *status* no século XIX e início do século XX, com a ajuda dos serviços postais e como língua da ciência. A Alemanha, a partir dos anos 1870, avançou nas áreas de tecnologia e ciência e, portanto, a língua alemã se tornou interessante e, como afirma Gordin (2015) parecia que seria a língua única da ciência. Porém, após as duas guerras mundiais a Alemanha perdeu muito de sua influência política. O alemão sofreu uma série de transformações descritas como catastróficas em relação à sua posição na ciência. Elas começam na Primeira Guerra Mundial em meio aos poderosos antagonismos nacionalistas que surgem na época e ao boicote iniciado pelos franceses, belgas, americanos e britânicos contra os acadêmicos alemães e austríacos. Desde então os Estados Unidos e a União Soviética, de 1945 a 1990, foram países que demonstraram domínio militar e rivalidade nas questões de aspiração ao poder. A economia mundial expandiu, assim como a população. Educação e comércio internacional também expandiram.

No começo do século XX, a Grã-Bretanha tinha se tornado um bem-sucedido poder imperial, com influência na Índia, partes da África, Canadá, Austrália e diversos centros comerciais na Ásia. A língua inglesa era forte em todas essas áreas. Após as duas grandes guerras a liderança política e econômica foi assumida pelos Estados Unidos. Na diplomacia o inglês gradualmente substituiu o francês. Apesar de cinco línguas serem consideradas oficiais na fundação das Nações Unidas em 1945, a sede é em Nova Iorque, o que faz da LI a mais utilizada pela organização.

No século XV, a língua da comunicação internacional e dos escritores acadêmicos era o latim. Por isso, toda a produção literária estava restrita a uma pequena parcela da sociedade que dominava esse idioma. Mesmo nas cortes de justiça inglesas, o idioma utilizado não era o

inglês, mas uma mistura de latim e francês. Esse cenário começa a mudar quando, neste mesmo século, Johannes Gutenberg desenvolve a tecnologia da prensa móvel na Europa, o que possibilitou a primeira impressão de um livro em inglês no ano de 1470 (MAFRA, 2004 apud MARTINS; LIMA, 2015).

É no século XVI que o inglês dá seu primeiro passo significativo em escala mundial, quando das primeiras expedições britânicas para as terras de além-mar – atualmente América do Norte e Canadá. Outras terras foram sendo alcançadas posteriormente: Caribe, Austrália, Nova Zelândia, África e Ásia (CRYSTAL, 2003). O período colonial foi um importante promotor da disseminação do inglês pelo mundo, mas não o único.

O século XVII foi uma época em que a atividade comercial da cidade de Londres trouxe consigo inúmeros avanços tecnológicos e atraiu diversos inventores e intelectuais de toda a Europa, dando início à chamada Revolução Industrial. Com isso, o inglês passou a assumir a função antigamente ocupada pelo latim. As tecnologias tipográficas, originadas no Reino Unido, carregavam consigo a necessidade de conhecimento do inglês para seu bom aproveitamento por parte dos outros países nelas interessados, como comenta McKay (2002, p. 15-16):

A maioria das inovações criadas para a indústria era de origem britânica, o que resultava em novas terminologias e expressões inglesas para os avanços científicos e tecnológicos. Aqueles que queriam aprender sobre essas inovações precisavam do inglês para compreender a nova terminologia e para conversar com os inventores e manufatureiros falantes de inglês.

Na era da Revolução Industrial, entre os anos de 1750 e 1900, metade de toda a produção tecnológica e científica do mundo advinha das pesquisas realizadas pelos Estados Unidos e Inglaterra.

Mais atualmente, algumas das razões para o sucesso da língua inglesa são razões políticas, razões ligadas ao poder militar, à forte economia – principalmente devido ao progresso tecnológico e industrial dos Estados Unidos. Os Estados Unidos assumiram a liderança em diversas indústrias chave, tais como telecomunicações, aviação, indústria cinematográfica, indústria fonográfica. Outra área na qual os Estados Unidos e a Inglaterra, e como consequência a LI, mantêm liderança é nas finanças. Os maiores centros de transações financeiras estão em Nova Iorque e Londres. Na ciência os Estados Unidos se tornaram significativos até mesmo antes da Primeira Guerra Mundial e mantiveram essa liderança em quase todas as áreas. A Inglaterra também se manteve forte. Como consequência a língua inglesa se tornou a língua de trabalhos publicados.

Com tantos usuários em tantas áreas não é difícil que uma língua avance para outras áreas. “At this point in time the advance of English seems irresistible” (JANSON, 2002, p. 59). E para completar, ainda segundo Janson (2002, p. 272), uma das forças do inglês, e que ajuda a prever que se manterá forte é o fato de ser língua meio de instrução em diversos países. Outra força vem do fato de que muito do que se escreve em inglês, principalmente em pesquisa e tecnologia não é traduzido para outras línguas. No século XVIII já havia sido projetada uma memória do futuro para a língua inglesa, como nos apresenta Mariani (2008), ao mencionar o ideólogo John Adams que afirmou que o inglês estava “destinado a ser nos próximos e sucessivos séculos mais a língua do mundo em geral do que o latim foi no passado ou o francês” (MARIANI, 2008, p.8) naquele momento.

Em números, também, a LI se impõe como língua franca. O número de falantes de LI como primeira língua é alto, mas pode ser superado por outras línguas nacionais: 341 milhões de pessoas em 2002 falavam inglês como língua materna, o que era semelhante, e ligeiramente inferior, ao número de falantes de espanhol, que era de 358 milhões, e os falantes de Hindi, 366 milhões, e muito abaixo de mandarim com seus 874 milhões. Porém, mais pessoas a falam como segunda língua ou como língua estrangeira (de 200 milhões a 1 bilhão). De acordo com Crystal (2003) o número de falantes não nativos de inglês ao redor do mundo era três vezes maior que o número de falantes nativos em 2003, com tendência a continuar crescendo, segundo ele, devido à importância da língua no mundo.

Para ele esses números nos apresentam possibilidades sem precedentes para compreensão mútua e, com isso, nos permitem encontrar oportunidades novas para cooperação internacional. Ainda segundo Crystal (2002) e Dewey (2006), com a apropriação da LI por falantes não nativos, a LI está sendo aceita como língua independente de um país e impossível para alguém de alegar que seja sua.

De acordo com Selvi e Yazan (2013), a LI hoje é falada em todos os continentes e ou é a língua oficial ou a segunda língua em mais de cem países e é a língua oficial em mais de 85% das organizações internacionais.

O sentido de *World English* ou de *English as an International Language* ou língua franca desliza para uma língua cujo uso por tantas pessoas, com *backgrounds* culturais e sociais tão diversos que tem um efeito de pluralismo cultural, uma variedade de pertencimentos, como acredita Kachru (1990).

Existe sempre a preocupação da influência que uma língua exerce também na cultura. Nenhuma língua é neutra. Todas as línguas são expressões ou incorporações de uma cultura em particular. Mas é importante sempre lembrar que estamos falando de uma língua

internacional. Associar a língua inglesa fortemente ao Reino Unido e aos Estados Unidos não a fortalece como língua internacional. A imagem que contribui para seu crescimento como língua internacional é a de língua supranacional para comunicação internacional. No cenário atual, o inglês é mais popular em países que não se sentem ameaçados pelos Estados Unidos ou pelo Reino Unido, em países que apreciam a língua como útil em situações internacionais, sem associá-la a uma nação base.

Quando pensamos em uma língua supranacional precisamos nos desvincular da ideia de inglês nativo, de inglês americano, ou britânico ou irlandês. Ao analisar a presença e uso do inglês no mundo, Kachru (1990) apresentou um esquema no qual havia três círculos concêntricos:

- a) o “Inner Circle”, onde o inglês é falado como primeira língua e é predominantemente a língua de comunicação (ou seja, Estados Unidos, Reino Unido, Canadá e Austrália);
- b) o “Outer Circle”, onde a LI é resultado de uma ocupação colonial e serve como segunda língua coexistindo com outras línguas locais (por exemplo Índia, Filipinas, África do Sul e Singapura);
- c) o “Expanding Circle”, onde a presença do inglês se deve aos efeitos da Segunda Guerra Mundial e onde o idioma é amplamente estudado como língua estrangeira (tais como China, Japão, Coreia e Brasil).

Esse esquema nos ajuda a reconhecer que a LI se faz presente de diferentes formas em diferentes países.

Outra metáfora foi utilizada pelo mesmo autor para representar a expansão da LI foi a de sucessivas ondas. Ao falar destas ondas Kachru acrescenta que o inglês não se espalhou pelo mundo de forma invariável, mas produziu variedades, tais como o inglês irlandês, o inglês escocês, na primeira onda, seguida de três ondas que sucederam a essa primeira e produziram respectivamente: o inglês americano, o australiano etc.; o inglês indiano, o nigeriano etc.; e, por último, inglês chinês, ucraniano, brasileiro, entre outros (RAJAGOPALAN, 2012). É deste entendimento que se deriva o termo “*World English*”, defendido por Rajagopalan, cujo significado se assemelha a “inglês global/mundial” e cuja referência é de desterritorialização do idioma, vindo este a pertencer ao mundo e não mais a alguns países isoladamente. Aqui, desaparece a noção de falante nativo como sendo superior e a LI é vista como “uma língua mista e livre de qualquer sujeição à determinada variante padrão” (KOVALEK, 2013, p. 8).

Podemos acrescentar o que nos explica Silva (2012, p. 11 apud MARTINS e LIMA, 2015) quando afirma que o uso do inglês como língua internacional leva à crescente desvinculação entre a língua e os espaços geográficos restritos a países ou nações específicas,

passando o idioma a ser apropriado nos mais diversos contextos e para diferentes propósitos [...].

Martins e Lima (2015) apresentam conceitos de Crystal (2003) e McKay (2002) sobre língua franca e língua internacional. Ambos os conceitos mostram que uma língua é merecedora de tais títulos, franca e internacional, por necessidade de comunicação entre países com diferentes línguas maternas. A associação da LI a certas nações como os Estados Unidos pode trazer a esperança de uma outra língua franca. Numa perspectiva mais a longo prazo uma nova língua internacional pode vir a substituir todas as funções internacionais que hoje tem o inglês. Porém, se isso acontecer vai exigir muito tempo. Esse processo seria ou será muito lento. Muitos países teriam que mudar suas grades curriculares para introduzir essa nova língua; tudo que está escrito hoje em inglês teria que ser traduzido. É preciso lembrar que muito do que se pesquisa hoje no mundo e muita tecnologia está registrada em inglês e somente em inglês. Seria um período de transição muito longo para os cientistas (JANSON, 2002). Além de todo o processo em todas as áreas citadas acima, como aviação, indústria naval, mercado financeiro e muitos outros, essa esperança pode atrasar processos em IES no Brasil e em outros países.

Foram centenas de anos até o latim ou o francês perderem seu espaço como língua internacional, mesmo quando já não tinham esse *status*. “A língua inglesa é muito mais forte hoje como língua internacional que um dia já foram essas duas línguas” (JANSON, 2002, p. 273). A LI pode se tornar menos dominante nos próximos 200 anos, pois é improvável que ela seja favorecida por uma situação política e/ou econômica por um período tão longo. Todavia, a LI pode manter seu *status* por outras razões.

Nesse sentido, Crystal (2003) coloca que uma língua adquire o *status* de uma linguagem global quando lhe é dado um papel que é reconhecido em todos os países. E ainda, vale ressaltar que Swann e Seargeant (2011, p. 196 apud LAGE; BARBOSA, 2017) definem a linguagem global como “um código único para unir linguisticamente os povos em todo o mundo”. Ou seja podemos dizer que esse papel é reconhecido, por exemplo, quando um cardeal da igreja católica se dirige ao Papa numa carta aberta em inglês, quando os pilotos mexicanos pousam seus aviões na França, eles, bem como os controladores terrestres, utilizam o inglês; quando os físicos alemães que pretendem alertar a comunidade científica internacional para novas descobertas, as publicam primeiramente em inglês; quando executivos japoneses conduzem negócios com empresários escandinavos e negociam em inglês; quando cantores de música popular de diversas nacionalidades ou compõem em inglês ou acrescentam frases em inglês as suas canções; quando manifestantes nas ruas querem alertar o mundo sobre seus problemas e exibem cartazes e faixas em inglês, quando um graduando ou pós-graduando quer pleitear uma bolsa

sanduíche para estudar um período no exterior, preferencialmente, tem que submeter seus documentos em inglês. Apesar desses exemplos não pertencerem à mesma ordem, pois exigem níveis diferentes de familiaridade ou proficiência na língua estrangeira, nos apontam que a LI é a língua de escolha em diversas situações e nacionalidades. LI é hoje uma língua global porque está em todo lugar.

Adoção de EMI não é necessariamente sinônimo de perda de toda a riqueza, dos numerosos benefícios e das contribuições culturais, artísticas, científicas, sociais, históricas e políticas, não é paráfrase de redução do que temos ao silêncio pela prática desta língua franca, pois a LI não se torna língua única, mas língua de instrução, língua de pesquisa, língua da ciência. As teorias que falam de mudanças e de contato entre línguas, produzidas no século XIX não podem explicar a situação desses espaços hoje: a noção de mudança é outra, a noção de relação entre as línguas é outra. A noção de contato é outra (ORLANDI, 2012a).

A contradição com que nos defrontamos não é mais local/nacional, mas histórico/universal. Daí Orlandi propor praticar o que ela chama de *universalismo histórico*, “que admite o real concreto sujeito a diferenças e a contradições” (ORLANDI, 2012a, p. 8).

este que reconhece no outro homem o que somos, admitindo as diferenças, sendo diferentes. E não uma massa uniforme sem determinações concretas, históricas e simbólicas. Tomar estas determinações em conta é lidar com a **instabilidade, a diferença, a multiplicidade**. É praticarmos políticas de língua baseadas em um princípio geral de multilinguismo, no plano das relações cotidianas, no plano das políticas regionais, no plano das relações globais, no plano das relações próprias ao mundo das ciências (ORLANDI, 2012a, p. 16).

Nesse passo, Orlandi (2012a) se refere a uma distinção que tem proposto – e que faz parte do que chama a prática do universalismo histórico face ao multilinguismo – pensando a mundialização e suas práticas. Essas são práticas, na maioria das vezes, que na verdade não estabelecem uma relação com a língua do ponto de vista sócio-histórico, ideológico, em sua articulação entre o simbólico e o político, em que afloram a riqueza cultural, científica, artística dos sujeitos sociais. São menos do que práticas, são apenas “usos” momentâneos em que nem se inscreve a identidade dos sujeitos, nem se estabelecem filiações de memória, com consistência. Daí a distinção entre sujeitos falantes de uma língua, em que há sujeitos envolvidos, e usuários de uma língua em que apenas resultados imediatos entram em questão. Na internet, por exemplo, há uma multidão de usuários de uma língua única, mas certamente poucos são os seus sujeitos falantes. EMI é proposto para que sujeitos alunos, sujeitos professores, sujeitos pesquisadores sejam sujeitos falantes que participam efetivamente da comunidade científica mundial. Mas é importante que EMI seja implementado de forma a

respeitar os sujeitos, que não serão apenas usuários de uma língua para se chegar a resultados imediatos, mas sujeitos falantes. É preciso estar atento para que não se repita o que foi feito em países colonizados e que até hoje lutam para fortalecer suas línguas maternas.

Para muitos países africanos o uso do inglês, do francês e do português como língua de instrução em sistemas educacionais não foi algo desenhado, planejado, mas imposto durante o período em que eram colônias. Assim, a língua era percebida como ferramenta de opressão contra populações em desvantagem. Neste contexto, os responsáveis por políticas nos países em desenvolvimento anteriormente colonizados por países nos quais inglês ou francês são línguas maternas se sentem pressionados a alterar políticas nacionais para que as línguas locais sejam as línguas oficiais de instrução em escolas e universidades; tal mudança política pode ser considerada uma demonstração de independência política, mesmo que isso signifique não atender a todos, ou até mesmo que isso signifique segregar. Quem são os falantes dessas línguas locais? O que gestores das IES em alguns países africanos temem é que para atrair grupos da população menos privilegiada, falantes de línguas locais, incentivem alunos com alto potencial acadêmico a procurar IES em outros países, já que têm condições econômicas e linguísticas para tal. Seria a tão temida fuga de cérebros.

Por isso a adoção de EMI, a implementação de políticas para fins da internacionalização do/no ensino superior precisa ser uma ação planejada com estes fins, e não uma consequência de um período de colonização e nem algo a não ser adotado por medo de uma pressão externa, ou de uma colonização por meio da adoção de uma língua outra como meio de instrução.

“O multilinguismo, digamos, existe na própria possibilidade da transformação das línguas, fazendo parte da história e do político. Ideologia da globalização, ressignificada, redefinida em seu sentido dinâmico e aberto” (ORLANDI, 2012a, p. 18). A ideia do multilinguismo é constitutiva das línguas e dos sujeitos pela própria condição histórica e político-ideológica de sujeito e língua em seus processos de existência. Mas, ao determinar uma língua de ensino internacional não estamos só significando o ensino, o processo, a academia, o sujeito, a língua, o conhecimento. Estamos significando uma relação entre essa língua determinada e as outras línguas, um sujeito determinado e os outros sujeitos, um espaço determinado e outros espaços. Não é sem a memória discursiva construída e feita circular dessa língua, a língua inglesa, que a língua de ensino internacional vai funcionar.

3. UM OLHAR DISCURSIVO PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DO/NO ENSINO SUPERIOR E PARA O INGLÊS COMO LÍNGUA DE INSTRUÇÃO

Após apresentarmos no capítulo anterior as condições amplas de produção da internacionalização do/no Ensino Superior e do Ensino em língua inglesa neste contexto, o da internacionalização, apresentaremos aqui a perspectiva teórico-analítica à qual o trabalho se filia, para posteriormente, no capítulo a seguir, apresentarmos as análises dos recortes discursivos selecionados. Este trabalho, como já dito na introdução, se filia à Análise de Discurso (AD) de linha francesa, ou materialista, a qual teve suas origens nos estudos de Michel Pêcheux na França, e no Brasil Eni Orlandi.

O que se investiga na AD de filiação francesa e materialista, na linha de trabalho de Pêcheux e Orlandi, é a relação entre o sujeito, a linguagem e a sociedade, levando em conta a ideologia. A ideologia, nesta perspectiva de trabalho, não é vista nem como ocultação nem como conteúdo, mas como constitutiva dos sujeitos e dos sentidos. O que interessa, então, é como os sentidos são produzidos, é a língua em funcionamento. Trata-se de estudar o discurso, e não a língua. E discurso aqui é definido como efeito de sentido entre locutores, em que efeito se refere ao imaginário, à ideologia.

Na AD se investigam os processos de produção de sentidos considerados em suas condições de produção, em que entram a constituição dos sujeitos pela ideologia e a situação. Busca-se uma ‘escuta’ menos ingênua, menos automática, a qual procura tornar opaco o que nos parece transparente, deslocar do que parece evidente, duvidar, questionar, perguntar se o que foi dito poderia ser dito de outro jeito, de pensar o que não está sendo dito, pois as certezas são imaginárias, são ideológicas. O sentido sempre pode ser outro, a língua está/é sujeita a equívocos.

É próprio ao método fazer um batimento entre descrição e interpretação tendo em vista que não basta saber o que o texto diz, mas como diz, ou seja, como funciona discursivamente. Observa-se o relacionamento da linguagem com sua exterioridade, em um percurso que nos leva a compreender a regularidade e a dispersão dos processos. Assim, o analista também interpreta. Conforme Fernandes e Vinhas (2019), a proposta de Pêcheux é, então, fazer a descrição da materialidade significativa em alternância com a interpretação, do processo discursivo. Há um objeto a ser explorado, e a partir dele, se constroem os caminhos tendo por norte a teoria.

No próximo capítulo, portanto, apresentaremos análises de recortes feitas sob o olhar da AD. Mas o que é um recorte? “O recorte é uma unidade discursiva. E por unidade discursiva

entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, “um recorte é um fragmento da situação discursiva” (ORLANDI, 1984, p. 14). Não há uma passagem automática entre as unidades (os recortes) e o todo que elas constituem. Conforme Lagazzi (2007), o gesto analítico de recortar visa ao funcionamento discursivo, buscando compreender o estabelecimento de relações significativas entre elementos significantes.

O princípio segundo o qual se efetua o recorte varia segundo os tipos de discurso, segundo a configuração das condições de produção, e mesmo o objetivo e o alcance da análise (ORLANDI, 1984). Os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um contexto menos imediato: o da ideologia. No *corpus* experimental, ou seja, construído pela analista, buscamos regularidades enunciativas, aquilo que se repete nos recortes selecionados e as dispersões. Gadet e Pêcheux (2004) concebem que toda língua é um espaço sujeito a equívocos e deslocamentos de sentido. A língua é sujeita a falhas. A língua, enquanto acontecimento discursivo, que toca o sujeito falante, e está sujeita a falhas e lacunas inerentes ao humano, constituído numa prática histórica, sujeito a equívoco e interpretação.

O *corpus* discursivo experimental é constituído de um conjunto de sequências discursivas (SDs), que, no caso deste estudo, foram obtidas a partir de sete entrevistas individuais. As sequências discursivas (SDs) são definidas como “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase” (COURTINE, 1981. p. 25 *apud* INDURSKY, 1997, p. 46-47). O número de sequências discursivas foi definido à luz dos objetivos da pesquisa. Não há preocupação em analisar todas as sequências discursivas, uma vez que “a análise de discurso não visa à exaustividade ‘horizontal’, isto é, em extensão, nem à completude, ou à exaustividade em relação ao objeto empírico material” (ORLANDI et al., 1989, p. 32 *apud* INDURSKY, 1997, p. 47).

Ao analisarmos os recortes buscamos observar a ideologia que se materializa na linguagem, no discurso. Como a Análise de Discurso (AD) se fundamenta em três campos teóricos, a saber: a Linguística, o Materialismo Histórico e a Teoria do Discurso, o que interessa no estudo da língua é a forma como essa língua é praticada, produzindo discurso, discurso esse que é efeito de uma ideologia. Consideramos a noção de língua dotada de natureza instável, heterogênea por formação e contraditória (FERREIRA, 2003). “Ao admitir que a língua é voltada ao equívoco, Pêcheux delimita o espaço em que a AD pretende trabalhar, isto é, o espaço do deslocamento discursivo de sentido próprio a qualquer enunciado” (FERREIRA, 2003, p. 196). Todo enunciado pode tornar-se outro. A língua na AD tem um funcionamento ideológico e suas formas materiais estão investidas desse funcionamento.

Conforme Pêcheux (2009), a Análise de Discurso busca compreender em que condições o discurso funciona. Não se trata, portanto, de análise gramatical ou de conteúdo, mas do discurso. Conforme Orlandi (2015b, p. 15) “o discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.” “Na Análise de Discurso procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.” “O objetivo da AD é descrever o funcionamento do texto. Em outras palavras, sua finalidade é explicitar como um texto produz sentido” (ORLANDI, 2012b, p. 23), lembrando que texto aqui é “unidade de sentido em relação à situação discursiva” (ORLANDI, 2001) “é unidade pragmática, definida no processo de interação entre falante e ouvinte (...) unidade diferente, em natureza, da soma de frases (...) o todo em que se organizam os recortes” (ORLANDI, 1984, p. 14). Não é o que o autor quis dizer, mas como disse. Não procuramos o sentido “verdadeiro”, mas o sentido circulante de internacionalização e do ensino em inglês em sua materialidade linguística e histórica. “Todo enunciado é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação” (PÊCHEUX, 1990, p. 53).

A finalidade, então, é compreender, isto é, explicitar os processos de significação que trabalham o texto; “compreender como o texto produz sentidos através de seus mecanismos de funcionamento” (ORLANDI, 2012, p. 27). “A AD não interpreta os textos que analisa, mas, sim os resultados da análise de que esses textos constituem o *corpus*” (ORLANDI, 2012, p. 32). Compreender o funcionamento de um texto na AD, portanto, significa verificar suas condições de produção, os sentidos envolvidos, o funcionamento da memória, atingindo, assim, o processo de constituição do discurso ali materializado. “É pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia, ao efeito de literalidade, à ilusão do conteúdo da evidência dos sentidos, à impressão do sentido já-lá” (ORLANDI, 2012c, p. 22).

Os recortes ou fragmentos da situação discursiva, foram feitos, então, na situação de interlocução das entrevistas com sete sujeitos para se conhecer seu discurso sobre os dois temas, Internacionalização do/no Ensino Superior e EMI. Que discurso é esse? E o que são sujeitos? “O discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito” (ORLANDI, 1999, p. 53). Sujeito refere-se ao que Pêcheux (2009) chama forma-sujeito, ou seja, o sujeito atravessado pelo inconsciente e afetado pela ideologia na história. O sujeito que produz esse discurso está assujeitado pelas condições históricas e sociais à conjuntura social, à sociedade na qual convive. Na AD, mais do que o sujeito interessam as posições-sujeito, uma vez que o sujeito é pensado discursivamente como uma posição entre outras. “Não há, portanto, uma forma de subjetividade, mas um lugar que o sujeito ocupa para ser sujeito do que diz”

(FERREIRA, 2003, p. 192). O dizer deste sujeito é constituído por esta específica conjuntura social, por suas condições de produção, condições sociais e históricas que determinam todo o dizer, a linguagem, o discurso do sujeito.

Segundo Pêcheux (2009, p. 147), os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (sujeitos em seu discurso) pelas formações discursivas (FDs) que representam na linguagem as formações ideológicas (FI) que lhes são correspondentes. O sujeito fala a partir de uma posição ligada às condições que o representa, da linguagem que advém das formações discursivas, de específica conjuntura social. Ou seja, as palavras adquirem sentido em referência às posições sustentadas por aqueles que as empregam, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (PÊCHEUX, 1997).

Assim, ao realizarmos as análises procuramos, portanto, compreender o funcionamento do discurso como sendo efeitos de sentidos e observamos também possíveis interpretações que podem ser produzidas por estes sentidos. Sentidos esses que têm dependência constitutiva do “todo complexo das formações ideológicas” e, por conseguinte, das posições de classes ocupadas pelos sujeitos do discurso. Uma sociedade possui várias formações ideológicas, e a cada uma delas corresponde uma formação discursiva (o que se pode e se deve dizer em determinada época, em determinada sociedade). Sobre essa questão, Pêcheux afirma que:

Cada formação ideológica constitui desse modo um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” e nem “universais”, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas em relação às outras (PÊCHEUX et al, 1997, p. 26, grifos do autor).

Para Foucault,

sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva” (PÊCHEUX, 1997, p. 43).

Por isso, os processos discursivos sustentam a produção dos sentidos e a língua é o lugar material onde se realizam os “efeitos de sentido”.

Como veremos nos recortes, é possível verificar regularidades em léxicos e pela opção de algumas ideias e não outras, tais como a preocupação com a percepção do mercado, a valorização do ranqueamento, a valorização de algumas nacionalidades em detrimento a outras, a opacidade no sentido de intercâmbio, de troca, enfim, do vocábulo internacionalização. Essas

regularidades nos mostram a formação discursiva a que se assujeitam os sujeitos participantes desta pesquisa.

Assim, num gesto de análise é possível compreender que a palavra “internacionalização” pode ter sentidos diferentes, pois o sentido de uma palavra, no caso desta análise a palavra *internacionalização*, não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual essa palavra (expressão, proposição) é produzida (ou reproduzida). Em diferentes momentos os sujeitos que participaram deste estudo nos ajudam a perceber a opacidade do léxico internacionalização. Em diferentes momentos eles nos dizem o que internacionalização significa para eles, mas, como veremos, o sentido de internacionalização lhes escapa.

Uma primeira dificuldade, e daí perguntarmos aos entrevistados o que “internacionalização” significa para eles, vem do próprio fato de o verbo “internacionalizar” ser um verbo transitivo direto, ou seja, que exige complemento, exige um objeto: internacionalizar o quê, internacionalizar para quê, internacionalizar para quem? As respostas podem variar muito, desde internacionalizar o método, a forma de ensinar, internacionalizar o conhecimento, as pessoas, a universidade, internacionalizar para atrair recursos, para atingir novos níveis de status, para crescer, para expandir, para trocar, para cooperar, para contribuir.

As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam (ORLANDI, 2015b, p. 40). O sentido está em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. A formação discursiva (FD) se define como aquilo que numa formação ideológica (FI) dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito (ORLANDI, 2015b, p. 41). É pela referência à FD que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos. Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em FDs diferentes. O sentido sempre pode ser outro (ORLANDI, 2015b, p. 57). Por exemplo, “internacionalização” para uma empresa de importação/exportação não significa o mesmo que para uma IES. “Internacionalização do Ensino Superior” não significa o mesmo para uma IES brasileira que para uma IES europeia, ou o mesmo para uma IES privada e para uma IES pública no Brasil. Em cada situação, temos condições de produção diferentes e diferentes FDs. “Internacionalização” adquire sentido no funcionamento da linguagem, nas relações históricas, ideológicas nas quais se inscreve. Por isso, para alguém numa IES na posição-sujeito gestor internacionalização está ligada a ranqueamento, a globalização, a mobilidade; para um pesquisador o sentido é de troca de conhecimento, publicação, inovação.

O fato de que não há sentido sem interpretação atesta a presença da ideologia. A ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Discursivamente, a ideologia, como prática significante, aparece como efeito da relação necessária da língua com a história, no processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos. A ideologia vai ainda apontar para uma interpretação de sentido em certa direção, determinada pela relação da língua com a história. É a ideologia que fornece as evidências pelas quais todo mundo sabe o que é uma escola, um professor, uma sala de aula, uma biblioteca, férias escolares, etc., evidências fazem com que uma palavra ou enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

A ideologia, tal como é trabalhada na AD (ORLANDI, 2014), tem relação intrínseca com o político (e não com a política), com o inconsciente e é constitutiva dos sujeitos. Esse político que compreendemos como divisão: divisão da sociedade, divisão dos sujeitos, divisão do sujeito, em que faz funcionar, na sociedade capitalista, relações de poder simbolizadas. A ideologia é mecanismo estruturante do processo de significação.

Ainda falando das condições de produção no sentido lato, agora mais especificamente no nosso país, como parte das condições históricas que afetaram as Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, recentemente temos a atenção que tem sido dada a partir de diferentes decretos, eventos, aportes financeiros, entre outros sobre a internacionalização do ensino. Como já abordamos no capítulo anterior um dos decretos que se tornou mais conhecido foi o decreto 7642 de 13 de dezembro de 2011 que instituiu o programa Ciência sem Fronteiras e o decreto que instituiu o CAPES PrInt, de novembro de 2017. Como dito acima, o discurso é determinado pela ideologia. Qual ideologia está sendo materializada na textualidade de tais decretos?

Esse Programa, o CAPES-PrInt, vem fortalecer os esforços que têm sido discutidos no Brasil ultimamente sobre a importância da internacionalização da universidade brasileira, como está descrito no parágrafo que apresenta o programa considerando a necessidade de fortalecer a política de internacionalização de Instituições de Ensino Superior (IES). A portaria coloca internacionalização como parte de um universo semântico aparentemente estável, com sentido cristalizado. Mas todo discurso tem sua opacidade, sua não transparência. Todo enunciado é suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro, “uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação” (PÊCHEUX, 2006, p. 53). Uma portaria de órgão tal como a CAPES deve ser

analisada como um discurso com pontos de deriva possíveis. Como veremos nos recortes extraídos das entrevistas, internacionalização não tem sentido cristalizado nem mesmo dentro de uma mesma IES. Apresentaremos possíveis efeitos de sentido tanto para o vocábulo internacionalização quanto para outros a ele associados no capítulo em que analisaremos nosso *corpus*. Se observarmos a sequência de materialidades enunciativas (os recortes) nas entrevistas podemos dar visibilidade ao deslize de sentidos constitutivo do parafraseamento dos enunciados. Quando um entrevistado na posição-sujeito gestor ao dizer que o sentido de internacionalização está associado, por exemplo, a *mobilidade*, o sentido que ele descreve de mobilidade é o de viagem, de ir e vir, com liberdade e autoconfiança.

Para que possamos apresentar uma perspectiva discursiva do nosso material de pesquisa e antes de apresentarmos nossos recortes e nossa análise, vejamos alguns conceitos preciosos ao dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso materialista baseada nos estudos de Pêcheux e Orlandi. Nada existe preestabelecido entre os diversos objetos de estudo dessa disciplina e os recursos que a linguística oferece, uma vez que cada *corpus* instaura questões específicas e, em função dessas questões, são mobilizados diferentes conceitos (ERNST-PEREIRA, 2009). Os conceitos que nos pareceram basilares para a análise para os procedimentos descritivos e interpretativos de nossos recortes são os que seguem nesta parte do trabalho.

3.1 Memória discursiva

Em AD é pela noção de interdiscurso que podemos nos remeter ao conceito de memória discursiva,

para falarmos do que parece novo, original, nunca antes dito, ou para falar do que se repete e se parafraseia, como se fosse novo, ou mesmo para falarmos de novos acontecimentos que rompem com uma estrutura estabelecida, pela contingência do real histórico, isto é, a sempre existente possibilidade de vir a ser (BRANCO, 2013, p. 30).

Para a AD, memória discursiva é aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Para Orlandi (1999), a memória é o que “aciona”, faz valer as condições de produção. No caso do estudo em questão, por exemplo, existe uma memória discursiva que causa desconforto ao se falar em globalização. O sentido que circula é o da globalização que coloniza, que ameaça a hegemonia de países ditos menos desenvolvidos. É o discurso que só significa na relação com outros discursos, outros sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos sobre a internacionalização, sobre o ensino em LI. São sentidos

convocados por formulações tais como eu, tu, ele. A memória discursiva é a que faz o sujeito, em sua relação sócio-histórica, filiar-se a determinados sítios de sentido. Memória discursiva não se aprende e não se ensina. “Possui furos em sua estrutura e pode sempre ser ressignificada, pois constituída na relação com o esquecimento. Essa memória, produzindo efeitos no sujeito, afeta, cada um, de modo singular, individualizado” (BRANCO, 2013, p. 82).

Algo que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder – traz em sua materialidade os efeitos que atingem esses sujeitos apesar de suas vontades (ORLANDI, 2015b, p. 30).

Há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer. Esse já-dito é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso sobre a internacionalização, sobre a adoção ou não de EMI, sobre sua implementação, sua relação com os sujeitos e com a ideologia.

Diferentemente de “lembranças pessoais”, a memória discursiva é concebida numa esfera coletiva e social, responsável por produzir as condições necessárias de um funcionamento discursivo e, conseqüentemente, pela interpretabilidade de textos. Nesse aspecto, Pêcheux argumenta que “memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 2010, p. 50). A memória discursiva é o suporte semântico de um discurso, seu funcionamento se dá através da repetição de enunciados, que forma uma regularidade discursiva.

São as redes de memória que possibilitam a retomada de discursos já-ditos, atualizando-os à historicidade do acontecimento discursivo. A estruturação da discursividade constitui, por conseguinte, a materialidade de uma memória social determinada historicamente. Para melhor entendermos esse pensamento, apresentamos a definição de memória discursiva de Pêcheux:

A memória seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2010, p. 52).

Os discursos não se apresentam prontos e nem acabados. É através da memória discursiva que os nossos saberes ganham sentido, mas “esse sentido deve ser pensado como uma construção sócio-histórica datada e rememorada” (CAMARGO, 2019, p. 176). Para Brandão, “enunciar é sempre se situar em relação a um já dito que se constitui no Outro no discurso” (1999, p. 96 apud CAMARGO, 2019, P. 177).

3.2 Mecanismos de antecipação

Temos o que chamamos em AD de mecanismo de antecipação, que, de acordo com Zimmermann e Silva (2014) se apresentam como algo comum em entrevistas. “Os sujeitos e as situações de entrevistas configuram aspectos essenciais das condições de produção imediatas dos discursos produzidos” (p. 38).

Falar em discurso é falar em condições de produção e, em relação a essas condições gostaríamos de destacar que, como exposto por Pêcheux (1979), são formações imaginárias, e nessas formações contam a relação de forças (os lugares sociais dos interlocutores e sua posição relativa no discurso), a relação de sentido (o coro de vozes, a intertextualidade, a relação que existe entre um discurso e outros) e a antecipação (a maneira como o locutor representa as representações de seus interlocutores e vice-versa) (ORLANDI, 1996, p. 158).

Para a AD, “o sujeito significa em condições determinadas” (ORLANDI, 2003, p. 53), ou seja, pressupomos que os discursos analisados neste trabalho têm essas características porque foram produzidos em e por um conjunto de condições e não em outro. E esse pressuposto é o que define

grande parte do trabalho do analista: observando as condições de produção e verificando o funcionamento da memória, ele deve remeter, sempre que possível, o dizer a uma formação discursiva [o que pode e deve ser dito a partir de um lugar social historicamente determinado] para compreender o sentido do que ali está dito (ORLANDI, 2003, p. 45)

Uma vez que os discursos são produzidos num espaço/tempo e se relacionam com outros discursos produzidos em outros espaços/tempos, determinados social e historicamente, as condições imediatas representam uma das manifestações locais possíveis das condições de produção mais amplas, fazendo-as se constituírem ali, naquele momento-situação, com alguma singularidade. É nesse jogo entre contexto imediato e contexto mais amplo que a noção de mecanismo de antecipação pode contribuir nesse processo de análise. Memória e atualidade se cruzam na situação da entrevista que, de acordo com suas especificidades imediatas, faz o sujeito, inconscientemente, mobilizar esta ou aquela região do interdiscurso (memória discursiva).

O sujeito entrevistado busca se colocar no lugar do entrevistador para se aproximar daquilo que ele imagina que queremos ouvir e/ou ler. Segundo Orlandi (2015b, p. 39),

Todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Este espectro varia amplamente desde a previsão de um interlocutor que é seu cúmplice até aquele que, no outro extremo, ele prevê como adversário

absoluto. Dessa maneira, esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor.

Essa antecipação tem um funcionamento análogo ao do inconsciente, ou seja, se dá sem o controle consciente dos interlocutores, mas constitui igualmente o discurso desses sujeitos.

Segundo Orlandi (2012) identifica-se que as relações de forças, a de sentidos e a antecipação, considerando o funcionamento da formação imaginária, remetem ao entendimento de que as formações imaginárias são as imagens que os sujeitos têm de si mesmos, do outro e do objeto do discurso. Além disso, por meio da antecipação também se consideram as imagens que o locutor acha que seu interlocutor tem dele e as imagens que ele acha que seu interlocutor tem daquilo que ele vai dizer. O sujeito nesta pesquisa que diz *quer queira, quer não*, ou *a gente tem que ser realista*, antecipa um possível efeito de valorização da língua do outro e desmerecimento da língua materna. Por isso tenta se justificar antes mesmo de enunciar. Pêucheux (em CAIRES; BIRELLO, 2017) explicava que o processo discursivo é composto por uma antecipação (um imaginário) das representações dos interlocutores, e esse imaginário acerca das posições sujeitos já está estabelecido, isto é, já foi construído a partir do lugar social que cada um dos sujeitos envolvidos ocupa.

É preciso que o analista de discurso esteja, então, atento ao funcionamento das formações imaginárias. Além de atentar-se ao fato de que numa pesquisa qualitativa, como nos alerta Flick (2009), a subjetividade do pesquisador, bem como dos entrevistados, tornam-se parte do processo de pesquisa, na AD não se trata de entrevistar para saber, de “estabelecer um ponto preciso entre sujeito-objeto-de escuta e sujeito-entrevistador ou de coletar dados” (SANTANA e COSTA, 2014, p. 3). Na AD trata-se de compreender o funcionamento de discursos, a atualização da memória, os deslocamentos produzidos. O analista precisa permitir-se deslocar de suas filiações prévias para melhor “escutar”, pois estão em jogo no processo discursivo as formações imaginárias.

Podemos incluir aqui o que Orlandi chama de relação de forças, já que “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do ele diz” (2015b, p. 37), ou seja, as palavras de um coordenador de curso de pós-graduação na área de engenharia significam de modo diferente do que se falasse do lugar de um professor recém concursado ou de um aluno. “Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares que se fazem valer na “comunicação”” (ORLANDI, 2015b, p.37).

Os interlocutores fazem, então, projeções sobre si e sobre o outro. No nosso caso, temos um coordenador de curso ou um gestor ou um pesquisador sendo entrevistado por uma professora com experiência no ensino da LI em um curso de administração, que já foi

coordenadora de um programa institucional cujo objeto era a LI para a internacionalização (IsF) e que já foi Secretária de relações internacionais na mesma IES. Os interlocutores fazem projeções sobre si e sobre o outro. Na posição-sujeito locutor o entrevistado constrói imagens (*quem sou eu para lhe falar assim?* e *quem é ela para me falar assim?*) e também do objeto do discurso (*o que estou falando sobre internacionalização e sobre EMI?*) assim como o entrevistador constrói imagens. Pelo mecanismo da antecipação temos, portanto, as imagens que os interlocutores têm um do outro e do objeto e isto faz com que haja um “ajuste” de dizeres

Numa entrevista discursiva, “pessoas e indivíduos ocupam posições-sujeito e desta posição atualizam formações discursivas” (SANTANA e COSTA, 2014, p. 5) que constituem a “trama da memória discursiva”. Como nos lembra Orlandi, (2015b) com a análise podemos atravessar o imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades e, dando a ver o modo como os sentidos estão sendo produzidos, compreender o que está sendo dito.

3.3 Tipologia do discurso

Percebemos na análise que mostraremos a seguir a presença do que Orlandi apresenta como discurso autoritário. Para a AD o que caracteriza o discurso não é seu tipo, mas seu modo de funcionamento. Os tipos de discurso resultam de funcionamentos cristalizados. O que interessa ao analista “são as propriedades internas ao processo discursivo: condições, remissão a FDs, modo de funcionamento” (ORLANDI, 2015b, p. 84).

Conforme Orlandi (2015b), podem-se distinguir os discursos principalmente por duas perspectivas: as normas e as instituições às quais estão filiados. Para a Análise de Discurso, “o que importa é o funcionamento de seu objeto, visto que a tipologia engendra uma cristalização que está no extralinguístico, ou melhor, está no extradiscursivo” (p. 86). Orlandi apresenta-nos uma tipologia do discurso tendo, em seu debruçar teórico, como critério, os modos de funcionamento do discurso observando, por base, os elementos constitutivos de suas condições de produção e suas relações com o modo de produção de sentidos com seus efeitos. Orlandi distingue assim (2015b, p. 86):

- a. Discurso autoritário: aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor;
- b. Discurso polêmico: aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos;

c. Discurso lúdico: aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos.

A categorização acima referida, proposta por Orlandi, obedece ao princípio discursivo das determinações, pois se constitui de propriedades internas ao funcionamento do discurso. Baseia-se, então, nas relações entre referente, sentidos e sujeitos. Segundo Orlandi (2015b), o fator autoritário deve-se à injunção à paráfrase e não a um caráter moralista na interlocução. Torna-se necessário inscrever-se no repetível para se filiar e promover uma formulação já significada, onde o sujeito se identifica, pois sem a repetição não há sentido, muito menos interpretação.

O discurso autoritário está aqui representado, portanto, pela repetição do mesmo, pela paráfrase, que se mostra como uma produção dos efeitos de sentido na memória do dizer. “Um retorno ao já dito na enunciação de um discurso que pela inscrição na história possibilita a realização e a ancoragem do dizer no interdiscurso” (BRASIL, 2011). Veremos que o discurso autoritário está presente em alguns recortes que discutiremos na próxima seção.

3.4 Assujeitamento e Resistência

A partir da consideração de que o Estado e a ideologia, que determinam o sujeito, são constituídos pela falha, podemos pensar num assujeitamento com falhas, em que há a possibilidade de resistência. Podemos dizer, então, que os sentidos são determinados pelo jogo das diferentes formações discursivas que funcionam no dizer. O sujeito do discurso, dessa forma, não é apenas assujeitado a reproduzir as relações de produção dominante na luta de classes, mas pode transformá-las e, também, resistir ao discurso dominante.

Ao ser interpelado em sujeito pela ideologia, o sujeito do discurso ocupa o seu lugar no emaranhado de discursos e, sempre-já sujeito, resiste ou não. O assujeitamento, ao contrário de significar submissão, é da ordem do político e do simbólico e, portanto, da resistência. O sujeito resiste a discursos outros ao ser interpelado em sujeito do discurso pela ideologia porque, para ser sujeito, é necessário ocupar uma posição no discurso e, portanto, resistir a outras. Eis o que entendemos como sendo um dos movimentos da resistência. O assujeitamento, desse modo, pressupõe a resistência não como uma resposta à sujeição, mas como elemento fundante do processo.

porque todo ritual está sujeito à falha, e é justamente porque há falha no ritual e há a contradição da ordem da ideologia que podemos falar em resistência e em dominação, tomando-as como contemporâneas no sentido de que

coexistem sem, no entanto, se confundir (NARDI; NASCIMENTO, 2016, p. 88)

Assim, toda tomada de posição, toda identificação com uma *forma sujeito* implica resistência tanto a esse lugar como aos discursos outros que o atravessam, que contradizem os saberes dessa FD ou os negam, provocando rupturas. Desse mesmo modo, “a tomada de posição do sujeito do discurso que o leva a se contraidentificar ou desidentificar também faz parte de um movimento de resistência” (NARDI; NASCIMENTO, 2016, p. 88).

Partiremos, agora, então, à apresentação dos nossos recortes, ou do *corpus* experimental, e das análises que deles foram realizadas.

4. ANÁLISE DOS RECORTES DO *CORPUS* EXPERIMENTAL

Neste capítulo analisaremos alguns conjuntos de regularidades enunciativas (aquilo que se repete) e dispersões (aquilo que traz falhas, equívocos) que parecem apontar para o modo como as respostas foram formuladas durante a entrevista, assim como para algumas marcas linguístico-discursivas. Nosso objetivo, então, segundo a perspectiva da AD, é compreender os processos de produção de sentido, ou seja, o “efeito” de sentido entre locutores.

Sete entrevistas constituem o *corpus* experimental (construído pela analista) desta pesquisa. E trabalhamos com recortes, ou unidades discursivas, fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Os recortes, constituídos por sequências discursivas, serão analisados sob a teoria da Análise de Discurso. As entrevistas foram gravadas em áudio, com auxílio de um telefone celular, com autorização prévia dos entrevistados, em seus escritórios na universidade, em março de 2019 e posteriormente transcritas. As transcrições encontram-se nos anexos. Cada entrevista durou aproximadamente cinco minutos, com exceção de um dos entrevistados que inclui mais exemplos de situações vividas em seu instituto.

Dentre os entrevistados temos sujeitos em lugares sociais diferentes, conforme discriminação a seguir:

- Sujeito 1 (S1) – professor com cargo de gestão lotado na reitoria
- Sujeitos 2, 3 e 4 (S2, S3, S4) – coordenadores de curso em nível de doutorado
- Sujeito 5 (S5) – coordenador de curso em nível de mestrado
- Sujeito 6 (S6) – coordenador de curso em nível de graduação
- Sujeito 7 (S7) – pesquisador bolsista em produtividade

Nas entrevistas foram feitas duas perguntas principais:

1. Qual o significado de internacionalização do ou no ensino superior para você?
2. Qual o significado de se ministrar aulas em língua inglesa (EMI) no ensino superior em instituições de ensino superior (IES) no Brasil para você?

Como é possível verificar, já num primeiro gesto de análise, o vocábulo “internacionalização” adquire sentido no funcionamento da linguagem, nas relações históricas, ideológicas nas quais se inscreve. Por isso, para alguém na posição-sujeito gestor, “internacionalização” está ligada a ranqueamento, a globalização, a mobilidade; para um

pesquisador o sentido é de troca de conhecimento, publicação, inovação. Para melhor compreendermos esse deslizamento, vejamos algumas sequências discursivas.

O entrevistado S1 inicia sua resposta colocando a importância para ele da internacionalização e a associa imediatamente à globalização e à mobilidade, como podemos ver a seguir

*pra mim internacionalização é uma das coisas mais importantes que a gente tem que pensar nos dias de hoje, em função dessa **globalização** e dessa possibilidade de as pessoas **estarem em diversos locais, viajar com facilidade***

Em outro recorte, S1 já traz sua preocupação com o ranqueamento, preocupação nas condições sócio-históricas coerente com sua posição-sujeito gestor

*A universidade que quer estar bem **rankeada** nos dias de hoje, se ela não olhar para a internacionalização ela não vai estar bem **rankeada** perante as principais universidades, que a gente tem que **pensar no mundo, né, nos dias de hoje.***

O mesmo sujeito também se refere a mobilidade, autonomia e empregabilidade

*As pessoas não terem medo de pegar um avião e **ir** para os Estados Unidos, **ir** para a França ou **ir para qualquer lugar. Ir sozinho, chegar e se virar**, saber que não é um bicho de sete cabeças, mas pra isso se tem que quebrar essas, esses medos que são iniciais (...) a **mobilidade** de nossos alunos é um diferencial necessário para eles terem empregabilidade melhor nesse mundo que a gente está vivendo.*

Para fins de exemplificar os possíveis deslizamentos e ainda num gesto inicial de análise, vejamos como o sujeito S7 respondeu à questão da internacionalização e como há mudança no sentido. Para ele o sentido desliza para intercâmbio, publicação, inovação.

*Entre outras coisas, para mim internacionalização significa uma ótima capacidade de **intercâmbio** entre alunos de graduação, de pós-graduação, de professores de mestrado, e de principalmente de doutorado.*

*... quando há uma relação entre professores de universidades brasileiras e professores de universidades americanas ou do exterior a **publicação** tende a ser mais profícua quando há essa interrelação*

*... para a pós-graduação, para o **desenvolvimento de novos produtos, novos processos**, internacionalização é vital para uma universidade.*

A deriva, o deslize é o efeito metafórico, a transferência, a palavra que fala com outras” (ORLANDI, 2015, p. 50). Impacta a produção de sentidos uma vez que poderiam ser os

mesmos, no entanto escorregam, derivam para outros sentidos, para outras posições. O deslize, abre espaço para novos gestos de interpretação e de significação.

4.1 Como internacionalização é significada

Passaremos agora a analisar alguns “sintomas” ou conjuntos de regularidades enunciativas (aquilo que se repete) significando o modo como os sujeitos formularam seus dizeres durante a entrevista. Vamos iniciar com os efeitos produzidos nas respostas dadas à primeira questão, a qual era: o que significa internacionalização do/no ensino superior para você?

4.1.1 Intercâmbio

Uma das escolhas lexicais mais comuns foi a escolha pelo vocábulo *intercâmbio*. Falou-se em *intercâmbio* de ideias, de pessoas, de conhecimentos. *Intercâmbio* que poderia ter efeito de reciprocidade de relações, relações essas que podem ser comerciais, culturais, no nosso caso, acadêmicas, entre nações, entre instituições, entre pessoas. O efeito de reciprocidade deveria estar atrelado ao de *intercâmbio*. Porém, é possível observar que até mesmo o vocábulo *intercâmbio* é opaco.

Voltemos, primeiramente ao decreto do programa Ciência sem Fronteiras, citado no primeiro capítulo, disponível em anexo. Pode-se inferir que um dos efeitos de sentido de *intercâmbio* está associado ao de cooperação. Como vimos o decreto cita:

- criar oportunidade de **cooperação** entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros;
- promover a **cooperação** técnico-científica entre pesquisadores brasileiros e do exterior;
- promover a **cooperação** internacional;

Cooperação, reciprocidade, troca entre iguais. Não é esse o sentido que se tem na escolha por expressões com efeitos de vir, vir para trazer contribuições, assim como por recortes que deslizam para desigualdade de condições. No próprio decreto que instituiu o programa Ciência sem Fronteiras em 2011, fala-se em “*além de **atrair** para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias,*” apesar de ter sido um programa que focou e se destacou pelo envio de alunos de graduação e de pós-graduação ao exterior. Podemos dizer que temos aqui um jogo de

contradição (ORLANDI, 2005, p. 86). O decreto fala em “*propiciar a formação e capacitação de pessoas com **elevada qualificação** em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa **estrangeiros de excelência***”, mas não fala em enviar pessoas e sempre coloca os estudantes e pesquisadores brasileiros como quem precisa melhorar, buscar formação e capacitação em outras instituições com elevada qualificação, estrangeiros de excelência. Não se fala em troca, não se fala em pesquisa conjunta, em cotutela, não se fala na qualidade do que o Brasil tem a oferecer. Apenas uma vez se tem algo nesse sentido, em um dos objetivos no programa:

- “propiciar maior visibilidade internacional à pesquisa acadêmica e científica realizada no Brasil”

No caso dos nossos entrevistados, essa contradição se reforça, pois ao mesmo tempo em que se fala em intercâmbio/troca, se desliza para *receber* professores e alunos de outras instituições. Das muitas formas de se trocar conhecimento, S6, por exemplo coloca a troca acontecendo por meio de intercâmbio, e um intercâmbio no qual a IES brasileira *recebe* professores e alunos.

*na minha concepção a internacionalização (...) seria algo em torno de você trocar conhecimento. Então, nós trocamos conhecimento com outras instituições no exterior, através do quê? Tanto do intercâmbio de nossos professores e alunos quanto deles também aqui, a gente **recebendo** esses professores e alunos de outras instituições.*

Para o entrevistado S4, o qual também utilizou o referente discursivo *intercâmbio*, percebe-se um sentido mais próximo de reciprocidade, de equidade, recebendo e mandando alunos, pois ele fala em *receber* e *mandar* alunos

*Significa a gente poder **receber** alunos e poder **mandar** alunos, trocar..., fazer intercâmbio, que alunos participem um certo tempo de certas instituições e permitir que alunos venham pra cá.*

Apesar da ausência de vocábulo específico, vemos aqui novamente, agora por outro entrevistado (S2), sentido de *receber* pessoas.

*Quando se fala em internacionalização significa que nós **deveríamos ter condições de receber** uma pessoa para vir trabalhar aqui conosco, mas nós não temos uma infraestrutura laboratorial, condicente com o que eles têm lá. Na verdade, internacionalização nesse primeiro momento, ela serve para trazer alguém que venha trazer contribuições.*

E, finalmente, outro entrevistado que optou pelo vocábulo *intercâmbio*, S3, optou também por dar três sentidos possíveis para o termo, significando trocas de experiências com IES superiores em qualidade, troca de ideias e de pessoas

Internacionalização...pra mim é um intercâmbio de experiências, no sentido de desenvolver pesquisa, conhecimento, tecnologia com universidades que não são do país, lógico, mas mais do que isso, elas são bem avaliadas, dentro do contexto acadêmico-tecnológico mundial. Acho que internacionalização tem mais a ver com esse intercâmbio de ideias que consequentemente vai gerar um intercâmbio de pessoas, na minha visão.

Nem nessa fala acima nem em outras em que se fala em intercâmbio ou trocas não se especificou como pode ser feito esse intercâmbio. Não se falou, por exemplo, em intercâmbio virtual, em uso de tecnologias, mas falou-se em mobilidade física, ir e vir de pessoas, com ênfase no *vir* (S6), em *receber* pessoas e quando se fala no *ir*, fala-se querendo significar saber sobreviver sem grandes dificuldades em outro país.

Ainda nas regularidades enunciativas, quando se falou em *intercâmbio* com maior peso no *receber* que no *enviar*, pudemos compreender um efeito de assimetria ou uma referência à sensação de desigualdade nas trocas (como na fala de S3 acima), a deslizes que nos levam ao sentido de importação. É possível que uma coisa seja causa de outra, precisamos *enviar*, porque não temos condição de *receber*, como diz S2, “deveríamos ter condições para *receber*, mas não temos infraestrutura laboratorial”. Enviar para buscar, enviar pessoas para buscar conhecimento, para trazer conhecimento. Trazer pessoas para trazer conhecimento. Não temos qualidade para trocar?

4.1.2 Condições assimétricas

Uma regularidade que se destacou foi a ideia de que para internacionalizar a IES precisa apresentar condições ou ser atrativa para a vinda de estrangeiros, ou seja, mesmo na ideia de *intercâmbio* percebe-se uma balança desequilibrada, pois ao dar ênfase ao *vir* e não ao *ir*, há um efeito de valorização do estrangeiro, e efeito de sentido de sentimento de inferioridade em relação ao nacional.

Esse efeito de sentido de não termos as condições necessárias para falarmos em troca em nível de igualdade pode ser percebido nas falas de S2 e S4

*Quando se fala em internacionalização significa que nós **deveríamos ter condições de receber** uma pessoa para vir trabalhar aqui conosco,*

mas nós não temos uma infraestrutura laboratorial, condicente com o que eles têm lá. Na verdade, internacionalização nesse primeiro momento, ela serve para trazer alguém que venha trazer contribuições.

Nós temos facilidade de certo modo de que alunos possam ir, mas nós não temos condição ainda de receber alunos.

Apesar de estar se referindo à questão linguística, no caso já adiantando a questão de EMI, ou seja, do ensino em língua inglesa, quando diz *Como não temos a oferta de disciplinas (em inglês) os alunos não se sentem atraídos pra vir*, o entrevistado sente que estamos participando de forma desigual do processo. Enquanto nossos discentes, docentes, pesquisadores se sentem atraídos por uma experiência no exterior, ainda não somos atraentes o suficiente, seja porque não temos laboratórios seja porque não oferecemos disciplinas em língua inglesa, considerada língua franca. A ideia pode ser de nos colocarmos à disposição e torcermos para que nos aceitem por lá, pois eles detêm o estado da arte, e nós? O entrevistado S5 sugere que internacionalização é abrir portas, para receber

*A internacionalização na minha opinião no ensino superior é **abrir as portas**. Pra quê?, pra saber o que tá acontecendo e pra modernizar, modernizar principalmente a pós graduação no Brasil. Obviamente que vai depender de quem ou quais são os profissionais que vão chegar e a ideia é os americanos, alemães têm o estado da arte em alguns, algumas linhas de pesquisa que a gente trabalha aqui no Meio Ambiente e Recursos Hídricos como, por exemplo, a parte de clima e sustentabilidade. Então, a ideia de internacionalização é essa, é abrir pra trazer o novo e para modernizar.*

Ao dizer que internacionalização é **abrir as portas**, o entrevistado poderia ter enfatizado a ideia de troca, de ida e vinda, a mesma porta que se abre para que se possa entrar é aquela por onde se pode sair, mas ele coloca o Brasil ou sua IES em situação de receptor do que chama de modernização. Ou seja, nesse caso nem se fala em troca, mas em ganho.

Parece-nos aqui uma possibilidade de deslizamento para o que Orlandi (2017, p. 178) chama de atravessamento pelos efeitos da colonização. “Como tenho insistido, um dos efeitos da colonização é a *reorganização das fronteiras*: nossas fronteiras são fronteiras *para dentro*.” “Os estrangeiros têm passe livre, nós pagamos pedágio interno.” Em entrevista Orlandi coloca que “a colonização se apresenta já no modo como se constituem as questões sobre a língua, sobre a relação dos sujeitos com a(s) sua(s) língua(s) e o conhecimento sobre a língua, no nosso imaginário social” (SOBRINHO, 2015, p. 573).

Um efeito de sentido possível é de falta de confiança na qualidade do que produzimos no Brasil. Por acaso nossa produção científica não atende a padrões internacionais?

Temos, na realidade, produção científica substancial, mesmo em condições adversas, mas esta não ganha legitimidade, porque não obedece a critérios de uniformização – como os “modelos” já significados de inovação, internacionalização – enquanto forem estes os seus sentidos, comprometidos com a globalização (ORLANDI, 2017, p. 200).

Ao mesmo tempo que um entrevistado fala em igualdade, reciprocidade, ele faz escolhas lexicais que mostram que esse lado da internacionalização não é real, mas desejo, condição. “*Internacionalização para mim é tipo um ganha-ganha, entre nós e eles.*” Primeiro ele diz que é, mas modaliza com a expressão ‘tipo’. Depois ele diz que deveria ser. É ou deveria ser? A frase do ganha-ganha vem seguida da afirmação:

*Não funciona como **deveria** funcionar, **deveria** ter, por exemplo para melhorar a internacionalização, **deveria** ter um ótimo escritório de relações internacionais, **deveria** ter quem entendesse quem são os verdadeiros clientes desse escritório, que **tivesse** um grande número de intercâmbio com universidades no exterior, e as universidades no exterior também querem promover essa internacionalização, porque pra eles também é interessante vir pro Brasil, pra conhecer outras culturas.*

Com a marca verbal no futuro do pretérito e a escolha lexical pelo verbo *dever* em “*deveria funcionar; deveria ter*” e do verbo *ter* no pretérito imperfeito em “*tivesse um grande número de intercâmbio*” nas frases anteriores, o entrevistado se refere a um fato que poderia ter acontecido posteriormente a uma situação passada. *Deveria* é enunciado para indicar uma ação que é consequente de outra, encontrando-se condicionada. *Deveria* estabelece um ideal, diante do qual se está sempre aquém. A condição é que a IES não está obtendo sucesso em seus esforços de internacionalização. Temos aqui orações condicionais que são articuladas para se especular sobre o que poderia ocorrer, o que pode ter ocorrido e o que o entrevistado deseja que ocorresse.

Como dizer que a IES está em pé de igualdade com aquelas com as quais quer trabalhar em conjunto, de forma colaborativa? Primeiramente, o entrevistado afirma que deveria ser uma situação ganha-ganha, e coloca que “*para o desenvolvimento de novos produtos, novos processos, internacionalização é vital para uma universidade.*” Porém, logo em seguida, o mesmo entrevistado afirma que não funciona como deveria e conclui afirmando que “*as universidades no exterior também querem promover essa internacionalização, porque pra eles também é interessante vir pro Brasil, pra conhecer outras culturas.*”

Uma possível interpretação é de que nós brasileiros precisamos da internacionalização para podermos ser capazes de desenvolvermos novas tecnologias enquanto para os estrangeiros não passamos de uma cultura, um folclore, interessante para ser conhecida. Temos, assim, objetivos bem distintos.

Não se trata, então, de benefício mútuo. No momento, para este sujeito não é natural pensar em uma troca entre iguais. No momento, internacionalizar é apenas para benefício próprio, num olhar para fora. Há aparente dificuldade em enfatizar a capacidade e a habilidade da Instituição de se tornar parte integral do ecossistema mundial de conhecimento e aprendizado, para não só se beneficiar, mas também para contribuir. Não se fala em valorização de relações complementares, de evolução, crescimento, melhorias para ambas as partes, não se fala em contribuição para o conhecimento global, não se fala em sinergia, onde o resultado é mais que a soma das partes. Significa, mas não é o que acontece.

*Significa a gente poder receber alunos e poder mandar alunos, trocar..., fazer intercâmbio, que alunos participem um certo tempo de certas instituições e permitir que alunos venham pra cá. **No momento isso não tem acontecido.** Nós temos facilidade de certo modo de que alunos possam ir, **mas nós não temos condição ainda de receber alunos.***

Outro entrevistado, S2, demonstra acreditar no potencial de seu corpo discente, quando afirma que um membro desse corpo discente que fez parte do programa de doutorado no Brasil e parte no exterior já publicou trabalhos (artigos) em revistas reconhecidas – como ele diz em outro momento da entrevista *nível A2 ou melhor que A2* mas logo em seguida demonstra desacreditar no potencial de seu programa para poder enviar outros alunos para programas no exterior. Ele comenta que o curso que coordena não foi tão bem avaliado recentemente e, portanto, pode ter dificuldade de participar de cooperação internacional. Novamente nos deparamos com a questão da avaliação dos programas.

*Ele já recebeu aluno nosso, um aluno que vai defender doutorado agora no meio do ano, ele já tem três artigos A2 ou melhor que A2 em um ano. Ele vai defender agora, dentro do prazo, entendeu, então, nós queríamos mandar mais gente, **nosso programa teve nota abaixada, aí não sei se vai ser possível manter esse tipo de...***

Vemos aqui uma situação em que a avaliação do curso não é apenas questão de imagem, de colocação no mercado, por exemplo, para atrair recursos financeiros ou humanos, mas uma questão que se coloca como item excludente de programas de cooperação internacional. A nota “abaixada” do programa pode ser impeditivo de envio de alunos pesquisadores ao exterior.

Porém, não só a nota pode prejudicar o curso nessa questão. O coordenador se sente constrangido por não conseguir oferecer ao estrangeiro laboratórios em condições de trabalho, outro fator que coloca a IES brasileira em desvantagem no processo de internacionalização. Como falar em *ganha-ganha* quando nossos laboratórios não recebem o mesmo tratamento, a mesma manutenção que os laboratórios das IES nos países com os quais queremos fazer intercâmbio.

Agora a questão primária é a seguinte, vamos trazer alemães para fazer cursos de pós-graduação aqui em contrapartida daqueles que eles recebem nossos lá... Isso nos constrange um pouco, porque quando uma máquina quebra aqui a gente leva seis meses para consertar. Lá, na semana seguinte as providências já foram tomadas.

De acordo com uma das entrevistadas, S5, estaremos sempre em situação de desvantagem devido à falta de investimento em pesquisa.

se não mudar o recurso que dá para projeto ninguém dos Estados Unidos vai vir aqui para trabalhar. O Estado da Arte está lá. Pra quê que a pessoa vai vir aqui?

Essas condições desiguais com as quais os entrevistados se preocupam produzem um efeito de sentido de que as IES brasileiras estão participando do processo de internacionalização para fins de importação, importação de recursos humanos, pois a vinda de pesquisadores é vista como vantagem, as pessoas que vêm trazem o estado da arte, trazem acesso a uma caixa preta do conhecimento, o estrangeiro que vem traz contribuições, como vemos nos recortes dos dizeres dos entrevistados S2 e S5 abaixo

Na verdade, internacionalização nesse primeiro momento, ela serve para trazer alguém que venha trazer contribuições. Isso de certa maneira é válido também. (...) Então uma vinda desse pesquisador ao Brasil... nós levaríamos uma certa vantagem, mas é uma vantagem boa

quem sabe o estado da arte são os pesquisadores que estão ou na Europa ou nos Estados Unidos, bem mais na Europa nessa área, né, e trazendo isso a gente teria como a gente trabalhar com esses modelos, a gente melhorar, e regionalizar pra gente porque a gente sabe que alguns modelos desse tipo de previsão erram muito para Minas Gerais em função da topografia, a simples topografia que é totalmente diferente de lá e trazendo esse pessoal a gente conseguiria ter o domínio desse modelo que é uma caixa preta

4.1.3 Mobilidade

É frequente o deslize do sentido de internacionalização do/no Ensino Superior para o sentido de *mobilidade*. As motivações para um indivíduo acreditar que a mobilidade seja um

diferencial, como para S1 em *a mobilidade de nossos alunos é um diferencial necessário para eles terem empregabilidade melhor nesse mundo que a gente está vivendo* estão ligadas a um imaginário, a uma memória discursiva. No caso dessa sequência discursiva “mobilidade” desliza para “empregabilidade” que desliza, por sua vez, para “globalização” em ‘nesse mundo que a gente está vivendo’.

Por que mobilidade, no caso internacional, está atrelada ao sentido de internacionalização e, como dito pelo entrevistado, se torna um diferencial para a empregabilidade? Ele completa,

*pra mim internacionalização é uma das coisas mais importantes que a gente tem que pensar nos dias de hoje, em função dessa **globalização** e dessa possibilidade de as pessoas **estarem em diversos locais, viajar com facilidade (...)** As pessoas não terem medo de pegar um avião e **ir para os Estados Unidos, ir para a França ou ir para qualquer lugar. Ir sozinho, chegar e se virar**, saber que não é um bicho de sete cabeças, mas pra isso se tem que quebrar essas, esses medos que são iniciais.*

Os programas de mobilidade acadêmica são uma das principais modalidades de cooperação acadêmica internacional que vêm sendo implementadas mundialmente para efetivação e fortalecimento do processo de internacionalização do ensino superior, talvez por ser a parte mais visível e quantificável do processo. O sentido de mobilidade ganha valor, como um bem material, um capital simbólico. Mobilidade adquire valor perante uma demanda social que pede por fluidez, movimento, mudança. Como diz o entrevistado, ‘*ir para qualquer lugar, ir sozinho, chegar e se virar*’ são habilidades valorizadas. Nessa FD da globalização, da empregabilidade, do neoliberalismo, espera-se que os indivíduos no que ele chama de *mundo que a gente está vivendo* demonstrem uma disposição interior, uma abertura ao aprendizado, ao novo, às mudanças, à instabilidade, habilidades e competências que podem ser ‘aprendidas’, desenvolvidas ao se passar pela experiência da mobilidade, capital especialmente valorizado. Quem está se preparando para enfrentar esse mundo no qual estamos vivendo não pode ter medo de pegar um avião e ir para outro país.

Murphy-Lejeune (2002; 2007) discute a construção do capital mobilidade no contexto universitário e o define como um componente do capital humano que expressa tanto o ponto de partida como a riqueza acumulada ao longo da experiência de mobilidade, visto que compreende a história familiar, pessoal, as competências linguísticas, as experiências de mobilidade e traços de personalidade do sujeito, como flexibilidade, abertura para o novo e para diferenças culturais. O capital de mobilidade expressa alargamento do sentimento identitário, crescimento pessoal e maturidade intelectual, sendo essas conquistas transferíveis a outras

situações de vida que ultrapassam o aspecto universitário, pois é um “saber ser” que engloba um “saber fazer” aos demais saberes.

Talvez *mobilidade* seja o elemento mais visível e mais analisado da internacionalização, portanto um dos mais citados e quantificados em documentos referentes ao tema. É mais fácil avaliar se uma IES está tendo sucesso em suas iniciativas de internacionalização pela medição de quantos alunos foram enviados para outros países, quantos foram recebidos, quantos professores visitantes vieram no ano X e quantos foram realizar pesquisas e/ou projetos em outros países que avaliar, por exemplo, os resultados de um acordo assinado com uma IES em Cuba.

4.1.4 Mercado Neoliberal

Além da FD da troca assimétrica, do intercâmbio, outra Formação Discursiva na qual percebemos que alguns entrevistados se filiam é a da necessidade da internacionalização para manutenção de uma IES no mercado. Vejamos uma SD de S6

Acho fundamental os cursos hoje estarem engajados nessa ideia de internacionalização, porque aqueles cursos que não tiverem esse viés, na minha concepção eles vão estar fora do mercado.

Que mercado é esse? Por que uma universidade, e no caso em estudo, uma universidade federal, ou seja, pública deveria estar preocupada se vai ou não ficar fora do mercado? A FD do neoliberalismo que discutiremos mais no item a seguir nos ajuda a compreender as condições que fazem com que as universidades precisem oferecer o que o mercado procura. Pode ser que os alunos em potencial busquem universidades que participem do processo de internacionalização, pode ser que o mercado, por meio das empresas busque por funcionários (egressos das IES) que passaram por esse processo. Ou mais uma vez pode ser que a universidade que não mostra esforços de internacionalização fique de fora de políticas públicas ou de financiamento.

Recentemente, em julho de 2019, o governo federal, através da Secretaria de Educação Superior (SESu), lançou a consulta aberta para o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE (cujo nome já foi alterado para Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores). Em outubro do mesmo ano um grupo de trabalho instituído pelo Ministério da Educação já apresentou alterações ao texto original. Esse novo texto encontra-se no Anexo C. A proposta principal do programa é fortalecer a autonomia financeira das universidades e dos institutos federais, por meio de ações em três eixos:

1. Pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação
2. Empreendedorismo
3. Internacionalização

Como se vê, o coordenador que foi entrevistado em março de 2019, quatro meses antes do lançamento do programa, se assujeita ao discurso de mercado, ao discurso do neoliberalismo do Ministério da Educação, para quem internacionalização é condição de sobrevivência no mercado. Ao instituir o Programa, o Ministério o coloca como fonte adicional de financiamento e coloca a questão financeira nas três primeiras finalidades do Programa e internacionalização também como uma das seis finalidades (grifo nosso)

Art. 1º Fica instituído o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se, que tem por finalidades:

- I - propiciar **fontes adicionais de financiamento** para as universidades e institutos federais;
- II - incentivar o incremento da **captação de recursos** próprios;
- III - viabilizar a destinação dos recursos próprios diretamente para a respectiva universidade ou instituto federal;
- IV - promover e incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação;
- V - fomentar a promoção da visão empreendedora; e
- VI - estimular a **internacionalização** das universidades e institutos federais.

O texto que apresenta o programa evidencia a questão financeira da IES se referindo a sua autonomia financeira e fortalece a internacionalização colocando-a como um dos três eixos e uma das finalidades. Assim, o discurso de que a internacionalização é questão de sobrevivência no mercado neoliberal é fortalecido. Como sobrevive uma IES sem autonomia financeira? O programa Future-se é visto por um lado como projeto privatista, que coloca a educação como mercadoria, que ameaça a autonomia das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior). O mercado poderá determinar áreas de interesse e as IFES terão que ser geridas de forma competitiva, até lidando com gestão de risco. Por outro lado, o Future-se é visto como uma forma de captação de recursos privados, uma medida que pode ajudar a driblar o contingenciamento imposto pelo teto de gastos. De qualquer forma cursos, programas e instituições, como disse o entrevistado, terão que se preocupar com internacionalização para não ficar fora do mercado.

4.1.5 Eurocentrismo/Anglocentrismo

Ao falar do que é internacionalização, pelo menos cinco vezes, os entrevistados produzem um efeito de sentido de eurocentrismo ou de anglocentrismo, visões de mundo que tendem a colocar a Europa e os Estados Unidos (assim como sua cultura, seu povo, suas línguas etc.) como protagonistas e como referência no contexto de composição da sociedade moderna.

Nenhum decreto, edital, ou orientação encontrada durante esse estudo menciona nacionalidades. Porém, a associação que se faz da ideia de internacionalizar com a ideia de aprender com, de buscar conhecimento (*afinal eles detêm o estado da arte*) ou de quem detém o segredo do sucesso ou é feita com os norte-americanos ou com os europeus. É na opacidade do não-dito que ocorrem os deslocamentos, as movências e as transformações das redes de memória.

Novamente temos o sentido de internacionalização desbalanceado. Não é para *reciprocidade*. É para *trazer*. Trazer de onde? Dos Estados Unidos e da Europa.

Quando o entrevistado S1 menciona *mobilidade*, quando fala em ser capaz de pegar um avião sozinho, ele escolhe citar como países destino os Estados Unidos e a França.

*Uma palavra-chave para internacionalização é mobilidade. As pessoas não terem medo de pegar um avião e ir para os **Estados Unidos**, ir para a **França** ou ir para qualquer lugar. (...) E mobilidade é tudo hoje, porque muitas vezes você pode perguntar pra pessoa “olha eu tenho uma passagem pra você. Tem uma reunião amanhã lá nos **Estados Unidos**”*

Outro entrevistado que menciona Estados Unidos e Europa é S5. Ele se inscreve na FD de que é nesses locais que podemos encontrar o estado da arte.

*... quem sabe o estado da arte são os pesquisadores que estão ou na Europa ou nos **Estados Unidos**, bem mais na **Europa** nessa área, né, e trazendo isso a gente teria como a gente trabalhar com esses modelos, a gente melhorar, e regionalizar pra gente (...) Se não mudar a forma de, se não mudar o recurso que dá para projeto ninguém dos **Estados Unidos** vai vir aqui para trabalhar. O Estado da Arte está lá.*

O pesquisador S7 tem preocupação em apresentar os pesquisadores brasileiros em nível de igualdade com os pesquisadores dos Estados Unidos, mas admite que na média eles são melhores que nós.

*... na média nós somos iguais aos **americanos**, mas a variabilidade nossa é bem diferente da variabilidade deles. Por exemplo, nossos melhores aqui não são iguais aos melhores deles, devido a uma variabilidade muito intensa que tem lá. Então, na média nós somos*

iguais, mas na variabilidade desses que estão na linha de ponta lá, eles são realmente superiores em termos de publicação e tal.

Quando se fala em pessoas de outros países, que não sejam Estados Unidos ou países europeus, é necessário enfatizar sua qualidade e dizer que os alunos que vem de fora, mas não que vêm dos Estados Unidos ou da Europa podem ser bons. Se fala em “gente de fora”, **mas...**, como podemos ver ainda na fala de S5

*Agora, nós temos recebido gente de fora, **mas da América Latina mesmo, Peru, Colômbia, bons alunos.***

Ao optar pela conjunção adversativa **mas** o entrevistado expressa oposição, contraste da ideia iniciada na primeira oração, ou seja, são pessoas de fora, mas não são da Europa nem dos Estados Unidos, ou seja, essas não estão vindo para contribuir. No momento em que o entrevistado opta pela conjunção adversativa e ainda completa com a seguinte afirmação: *É uma internacionalização, mas só que não no inglês como estão batendo. Esse é o nosso desafio ainda*, ele traz um discurso no qual está presente um mecanismo de antecipação, ou seja, o sujeito entrevistado busca se colocar no lugar do entrevistador para se aproximar daquilo que ela imagina que queremos ouvir e/ou ler. Essa antecipação tem um funcionamento análogo ao do inconsciente, ou seja, se dá sem o controle consciente dos interlocutores, mas constitui igualmente o discurso desses sujeitos. Durante a entrevista, não dissemos que se tratava de internacionalização pelo inglês, ou pela língua inglesa. Mas o entrevistado se antecipa, dizendo que mesmo não sendo pelo inglês é internacionalização.

A região da memória discursiva que se atualiza nesse dizer significa a internacionalização por meio da língua inglesa e com países considerados mais desenvolvidos e faz-se necessário, portanto, justificar porque seu curso faz parte do processo com pessoas de países que não sejam da Europa, que não tenham vindo dos Estados Unidos, mas que entram no processo para *receber* e não para *dar*, pois são no seu dizer países menos desenvolvidos cientificamente, academicamente que o Brasil.

Por isso que nosso público é todinho América Latina. Não deixa de ser internacionalização. É uma internacionalização, mas só que não no inglês como estão batendo. Esse é o nosso desafio ainda.

*Obviamente que vai depender de quem ou quais são os profissionais que vão chegar e a ideia é os **americanos, alemães** têm o estado da arte em alguns, algumas linhas de pesquisa que a gente trabalha aqui no Meio Ambiente e Recursos Hídricos como, por exemplo, a parte de clima e sustentabilidade.*

As escolhas lexicais ligadas aos Estados Unidos e à Europa nos remetem mais uma vez à memória discursiva do ranqueamento, da troca desbalanceada para benefício próprio. Por mais interessante que seja ter pessoas de países da América Latina, ela receia que recebê-los não seja o modelo ideal, o modelo suposto de internacionalização. O sujeito reforça mais uma vez que o motivo de participarmos de um processo de internacionalização também tem como motivação melhorar nossa posição em uma avaliação, já que faremos parceria com universidades desses locais, ou seja, com as que estão mais bem avaliadas. Em quase todos os ranqueamentos conhecidos as universidades americanas e as europeias estão nos primeiros lugares.

Vejam, por exemplo, o ranqueamento conhecido por THE (Times Higher Education) World University Rankings. Segundo esse *ranking* na versão publicada em 2019 as dez mais bem ranqueadas são:

1. University of Oxford (Reino Unido)
2. University of Cambridge (Reino Unido)
3. Stanford University (Estados Unidos)
4. Massachusetts Institute of Technology (Estados Unidos)
5. California Institute of Technology (Estados Unidos)
6. Harvard University (Estados Unidos)
7. Princeton University (Estados Unidos)
8. Yale University (Estados Unidos)
9. Imperial College London (Reino Unido)
10. University of Chicago (Estados Unidos)

Em 13º temos uma universidade na Suíça, em 21º uma no Canadá e só após o 23º temos universidades na China e em Singapura, mas a predominância de universidades americanas (EU – Estados Unidos) e britânicas (RU – Reino Unido) prevalece até a 32ª colocação onde começam a aparecer universidades alemãs, e de outras nacionalidades. A mais bem colocada universidade brasileira aparece entre o 251º e o 300º lugares dentre as mais de 1100 citadas. Universidades de outros países da América do Sul, como universidades no Chile e no Peru, aparecem nas faixas 401-500 e 501-600.

Outro ranqueamento conhecido internacionalmente é o QS World University Rankings, no qual em 2019 as mais bem colocadas são:

1. Massachusetts Institute of Technology (Estados Unidos)
2. Stanford University (Estados Unidos)
3. Harvard University (Estados Unidos)
4. California Institute of Technology (Estados Unidos)
5. University of Oxford (Reino Unido)
6. University of Cambridge (Reino Unido)
7. Swiss Federal Institute of Technology (Suíça)
8. Imperial College London (Reino Unido)
9. University of Chicago (Estados Unidos)
10. UCL (Reino Unido)
11. National University of Singapore (Singapura)

A universidade brasileira mais bem colocada neste *ranking* está na posição 118, há uma outra na posição 214, uma na posição 358 e outras, consideradas boas universidades brasileiras que se encontram após a posição 601. As universidades sul americanas mais bem classificadas segundo esse *ranking* estão nas posições 74, 127, 189, 234, 400, 438, 489 e estão na Argentina e no Chile. O fato de universidades americanas e universidades do Reino Unido estarem entre as mais bem colocadas reforçam o interdiscurso do eurocentrismo e do anglocentrismo.

Precisamos estar atentos às condições de produção destas supostas avaliações (ao colocar as universidades nestas listas, os *rankings* se colocam como avaliadores destas IES). No próximo item falaremos mais sobre ranqueamento e sobre algumas condições de produção dessas avaliações que resultam nesses ranqueamentos.

4.1.6 Ranqueamento

Tratamos de ranqueamento no item anterior por se tratar da questão das nacionalidades das universidades mais bem ranqueadas e, conseqüentemente, as mais presentes no interdiscurso da internacionalização como *benchmarking*, como algo a ser estudado e copiado. Mas ranqueamento também é um sentido colocado por um dos entrevistados, S1.

A universidade é olhada e avaliada em muitos pontos. Um importante é esse ponto. A universidade que quer estar bem rankeada nos dias de hoje, se ela não olhar para a internacionalização ela não vai estar bem rankeada perante as principais universidades, que a gente tem que pensar no mundo, né, nos dias de hoje.

Quando um gestor de uma IES diz que a universidade que quer estar bem ranqueada nos dias de hoje precisa olhar para a internacionalização, o sentido de internacionalização desliza para o sentido de ranqueamento, que desliza para estar bem colocado entre outras IES, não só no mesmo país mas mundialmente, ou seja, a IES precisa se colocar no mercado competitivo onde até instituições de ensino são concorrentes, precisam ser ágeis, atualizadas. O objetivo de internacionalizar passa a ser o de um item que será avaliado. A razão para internacionalizar é pontuar na avaliação. O sentido de cooperação se desloca para o de competitividade. Avaliação essa que pertence à memória discursiva do neoliberalismo, da globalização, da mundialização.

Ranqueamento, globalização, mercado de trabalho são marcas linguísticas enunciativas que se referem às condições de produção no seu sentido lato, ou seja, o contexto sócio-histórico, ideológico no qual se insere o tema. Mas, afinal que condições de produção possibilitam que tal discurso aparentemente transparente e verdadeiro se enuncie? O que funciona antes para que os sujeitos possam formular tais discursos? O momento histórico atual, presente, no qual nos parece legítimo aventar a possibilidade de estarmos vendo surgir uma *geopolítica do conhecimento*, dadas as condições de desenvolvimento da atual internacionalização do ensino superior no mundo globalizado (CONTEL; LIMA, 2007). A liberalização do comércio global de serviços tem também afetado os sistemas nacionais de educação, no sentido de uma crescente privatização e comercialização dos bens e serviços educacionais (CONTEL; LIMA, 2007). Não é apenas o Estado que se adequa a uma nova racionalidade neoliberal, mas toda a sociedade passa a ser concebida como um “mercado”, no qual cada sujeito é uma “empresa” que está em contínua concorrência.

Essa racionalidade neoliberal passa a ser a mediadora de todas as relações sociais: “o homem neoliberal é o homem *competitivo*, inteiramente imerso na competição mundial” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 322). Em contrapartida, essa mesma razão-mundo, como nos lembra Queiroz (2018) exige que o sujeito neoliberal se supere continuamente, seja flexível para acompanhar as mudanças impostas pelo mercado, se adapte às contínuas variações da demanda do mercado e assuma sempre os riscos. Para Dardot e Laval (2016), o sujeito é empreendedor (de si) e o Estado é empresarial, o que nos coloca diante de visão empresarial da gestão da educação, da forma de se fazer pesquisa, do cientista-sujeito-empresendedor na universidade cada vez mais empresarial (GONÇALVES, 2016). Esse cientista-sujeito-empresendedor que precisa se preocupar com inovação, um dos “grandes diferenciais competitivos, fazendo da constante atualização de tecnologias e processos um requisito para a sobrevivência das empresas, e instituições de ensino, pesquisa e desenvolvimento” (BRANCO, 2018, p. 204).

A história política e econômica do Ocidente são peças importantes do quadro atual da educação superior. No final da década de 1970 o governo Thatcher introduziu ideias e práticas neoliberais no setor público (TREMBATH, 2018). Em 1979 Margaret Thatcher ascendeu ao poder com uma promessa de reviver a estagnada economia Britânica introduzindo competição no setor público semelhante à praticada no mercado. Para universidades isso significou ações que mediriam a qualidade e cobrariam prestação de contas, o que exigiria que as universidades saíssem da situação de complacência. Na mesma época Ronald Reagan também conduzia os Estados Unidos ao neoliberalismo. Após introduzir cortes em impostos, o presidente iniciou um período que perdurou por mais de 30 anos nas universidades americanas com redução de investimento público na educação superior, o que transferiu os custos dos cursos para as *tuitions* (taxas pagas pelos estudantes semestral ou anualmente) e encorajou parcerias com a indústria e patrocínios de filantropos para cobrir os custos de pesquisa (SHUMWAY, 2017 apud TREMBATH, 2018). Essa prestação de contas ao povo deslizou para eficiência econômica/financeira com efeito de valor monetário. Na busca por eficiência vieram reestruturações, revisões e avaliações, que nos levaram aos ranqueamentos.

O projeto neoliberal almeja a construção de um “capitalismo universitário”. O sociólogo português De Souza Santos (em LORCA, 2018) nos alerta: “Começou com a ideia de que a universidade deveria ser relevante para criar as competências que o mercado exige, seguiu com as propostas de tributação e privatização. A fase final é a ideia de que a universidade deve ser ela mesma um mercado, a universidade como empresa.” “A instituição escolar se adapta sempre mais ao conceito de escola neoliberal. A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico” (LAVAL, 2004, p. XI). As escolas passam a ter sentido apenas quando atendem às expectativas do mercado, ou seja, das empresas e da economia.

A universidade, nas condições de produção do neoliberalismo, portanto, precisa ser eficaz. E sua eficácia precisa ser medida: daí os *rankings* globais.

Rankings que fazem parte de um processo de certificação e validação que sustenta a necessidade contínua de estratificação do mercado. Mercado esse que “não pode prescindir de estratificação, mesmo que esconda essa necessidade” (MACEDO, 2016, p. 62-63). Certificação e validação, parte das condições de produção no sentido lato, ou seja, o contexto sócio-histórico, ideológico no qual se insere o tema da internacionalização.

Como vimos nas respostas dadas à primeira pergunta da entrevista na qual nos interessava o sentido de internacionalização, os sentidos deslizam para intercâmbio, mobilidade, trocas em situação de desigualdade, comparação com IES de outros países,

principalmente as mais bem avaliadas em ranqueamentos internacionais e que colocam universidades europeias e americanas em evidência, que colocam as IES brasileiras como inferiores, mas que precisam se posicionar (ou sobreviver) num mercado neoliberal.

Dentre as condições de produção das avaliações que levam aos ranqueamentos temos a quantidade de universidades avaliadas. Mais de 86 países são representados. A edição de 2020 do QS World University Rankings apresenta 1.000 universidades. A Times Higher Education apresenta o resultado de 1,250 IES, enquanto o Shanghai Ranking, or ARWU, lista as 500 mais bem avaliadas, segundo os critérios que leva em consideração. Elas coletam dados de mais de 4.700 IES, mas apresentam as que consideram estar no topo.

Os critérios analisados incluem fontes de recursos, ensino, excelência em pesquisa, impacto da pesquisa, admissão e satisfação de alunos, empregabilidade, reputação, prêmios concedidos à IES, transferência de conhecimento e internacionalização. O QS World University Rankings, por exemplo, adota seis indicadores de desempenho, cada um com um “peso” diferente. São eles:

- reputação acadêmica (40%)
- reputação do empregador (10%)
- relação professor-aluno (20%)
- citações em pesquisas por membros (20%)
- proporção de participação de membros internacionais (5%)
- proporção de alunos internacionais (5%)

O resultado apresentado pela Times Higher Education adota 13 indicadores de desempenho, sendo alguns muito similares aos da QS, com pesos diferentes. Já o resultado da ARWU tem mais ênfase em pesquisa e chega a incluir fatores como membros da IES que tenham recebidos prêmios como o Nobel e o Fields Medals.

Ranqueamento passa a ter efeito de maior visibilidade, de status, quando deveria ser de qualidade. Mas o que esse tipo de ranqueamento chama de qualidade? Quais indicadores elegem para atestar excelência a umas IES e não outras? O que é excelência em pesquisa? As IES brasileiras, por não estarem bem colocadas nessas ditas “avaliações”, não são IES de qualidade? Não realizam pesquisa de qualidade? Não oferecem cursos de qualidade?

Diante do que chamam de “frenesi coletivo decorrente da publicação anual dos rankings acadêmicos internacionais”, Nunes e Fernandes (2014) identificam dois sentidos: o primeiro que é “lutar por sua própria sobrevivência e legitimidade perante os concorrentes”; e, o segundo,

que é “conferir legitimidade e notoriedade às Instituições classificadas”, a partir do que elegem como indicadores de excelência. Por exemplo, no caso do ARWU que inclui números de artigos publicados em revistas tais como a Nature ou Science e prêmios Nobel e medalhas Fields, percebe-se uma inclinação voltada às ciências naturais e revistas científicas de língua inglesa. Ao buscar adotar indicadores mais objetivos, a partir de fontes externas às IES e verificáveis, se limitam ao que diz respeito à pesquisa, sem qualquer consideração sobre ensino. Tendo em vista que IES são organizações complexas e que muito do que fazem nem sequer pode ser mensurado quantitativamente os resultados destas “avaliações” são muito questionáveis, mesmo quando incluem consultas à comunidade acadêmica mundial. Avaliar citações como métrica de qualidade é no mínimo controverso. Outro indicador frágil é a relação aluno X professor ou mesmo a de doutores X bacharéis. Os modelos de IES são diferentes ao redor do mundo. As universidades brasileiras não podem ser comparadas com as universidades estrangeiras nem mesmo no quesito financiamento. Cada ranking tem seus próprios limites, limites impostos por seus indicadores e seus objetivos. Poucos contemplam a diversidade de tipos institucionais e as múltiplas missões das IES (NUNES; FERNANDES, 2014). Mesmo em avaliações nacionais como as do Enade, Sinaes (avaliação institucional e de cursos), ou mesmo as promovidas pela CAPES há que se questionar os indicadores adotados e a relação entre classificado e classificador.

4.2 English as a Medium of Instruction (EMI)

Partiremos agora para as respostas dadas à segunda pergunta que guiou a entrevista: “Qual o significado do ensino em língua inglesa na pós-graduação?” Como um dos entrevistados era coordenador de curso em nível de graduação a pergunta foi adaptada para ele, ficando, então, “Qual o significado do ensino em língua inglesa na graduação em Administração?”

Relembrando, como na pergunta anterior, ao todo foram sete entrevistados, sendo três coordenadores de curso em nível de doutorado (S2, S3, S4), um coordenador de curso em nível de mestrado, que estava acompanhando a implementação de um curso em nível de doutorado (S5), um coordenador de curso em nível de graduação (S6), um gestor (S1) e um professor pesquisador bolsista em produtividade (S7).

Assim como com as respostas à primeira pergunta, continuamos trabalhando com recortes, unidades discursivas, fragmentos correlacionados de linguagem e situação, nos quais buscamos regularidades enunciativas e dispersões.

Como vimos no primeiro capítulo, o sentido de EMI (*English as a Medium of Instruction*) desliza com frequência para o sentido de *língua instrumento*, como em *língua de publicação* (como afirmado no texto do programa Future-se), como *língua para eventos*, ou *língua para receber estrangeiros*. Mas pode-se pensar em diferentes usos para esse instrumento “língua de instrução”, instrumento para internacionalizar. Um dos entrevistados comentou que seu curso está passando por reformulação de seu Projeto Pedagógico e nessa reformulação está sendo proposto que sejam oferecidas disciplinas em LI. Outro curso da mesma IES compartilha, ou seja, reconhece disciplinas cursadas no primeiro curso. Ao comentar sobre a proposta destas disciplinas ele afirma:

ao oferecer disciplinas nos dois cursos em inglês estou internacionalizando dois cursos.

Ou seja, podemos observar o funcionamento dos sentidos que circulam sobre a língua estrangeira ligados a instrumento para internacionalizar.

Outras colocações feitas pelos entrevistados também colocam a LI como instrumento, sendo ora instrumento para familiaridade com o mercado de trabalho

Que ele (o aluno) vai estar ali, de alguma forma, se familiarizando mais rapidamente com a realidade que ele vai vivenciar na hora que ele entrar no mercado de trabalho,

ou língua instrumento para poder viajar

eu vejo o inglês como uma coisa, uma ferramenta absolutamente necessária, muito importante,

Ou até mesmo como língua para trabalhar

nesse mundo que é, que tá internacional, que as empresas estão cada vez mais amplas, com filiais em todo lugar, a comunicação acaba sendo em inglês,

Quando Orlandi discute a internacionalização da ciência (2017) ela nos diz que “em uma das suas vertentes, a internacionalização se coloca quando se trata de falar da língua da ciência: o inglês” (2017, p. 180). Orlandi cita Laurent Carroué (2005) que diz que a mundialização é esse processo geo-histórico e que é ao mesmo tempo uma ideologia (o liberalismo), uma moeda (o dólar), um instrumento (o capitalismo), um sistema político (a democracia), uma língua (o inglês). Os recortes abaixo nos remetem ao imaginário existente sobre a língua inglesa enquanto língua universal, internacional, mundial, língua da globalização.

- *a realidade é que o mundo fala inglês;*
- *limita muito as suas escolhas se você não tiver (a LI);*

- *o inglês é uma língua universal;*
- *é a língua de comunicação mundial;*
- *é onde todo mundo se entende hoje*

Uma regularidade percebida nas respostas foi quanto à opção por adotar a língua inglesa como meio de instrução devido ao fato desta língua ser percebida como língua franca, o que a coloca em posição de obrigatoriedade, de algo inquestionável. Segundo Guimarães (2003), língua franca é aquela que é praticada por grupos de falantes de línguas maternas diferentes, e que são falantes desta língua para o intercuro comum.

Essas marcas linguísticas colocam a língua inglesa como aquela que abre portas, instrumento de comunicação capacitadora para o mundo globalizado (ROSA, 2003). No atual contexto histórico, a qualificação também é avaliada mediante o conhecimento ou não da língua inglesa, veiculada como a língua da globalização e, mais recentemente, a língua da internacionalização.

Vejamos algumas sequências discursivas nas quais observamos as regularidades apontadas aqui e as regularidades que discutiremos a seguir, que nos mostram marcas linguísticas nas quais há presença de discurso autoritário quanto ao ensino em/da língua inglesa. Como dito na seção 3.3, no capítulo anterior, o discurso autoritário é aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor. Começamos por dois recortes do entrevistado S1 o qual insiste em expressões como *condição necessária*, *ferramenta absolutamente necessária*, *absolutamente importante*, seguidas por recortes dos dizeres de outros sujeitos

*eu acho que a gente tem que ser realista. E a realidade do mundo é que o mundo fala inglês. Então, pra mim, eu acho que isso é uma **condição necessária**. (...) então eu vejo o inglês como uma coisa, uma **ferramenta absolutamente necessária** ... A gente vê que os cursos lá fora, mesmo em países que não têm a língua inglesa como principal língua, é o inglês que acaba sendo o idioma de internacionalização, muito comum na Alemanha, na França, na China, então eu vejo o inglês como uma coisa, uma ferramenta absolutamente necessária, muito importante, e se as pessoas já começam na instrução do ensino superior acostumadas com isso, muito mais fácil vai ser a vida delas. **Não tenho a menor dúvida disso...** acredito que, a gente ter curso em língua inglesa é **absolutamente importante** e que a mobilidade de nossos alunos é um **diferencial necessário** para eles terem empregabilidade melhor nesse mundo que a gente está vivendo.*

*Então **não tem jeito**. Eu acho que a língua inglesa é um **complemento necessário** nos dias de hoje. (...) . Então você limita muito as suas escolhas se você não tiver, é o que eu penso.*

*(S6) **quer queira, quer não**, vamos colocar dessa maneira, o inglês é uma língua universal, correto?*

*(S3) nós nos limitamos hoje por causa da língua. Então a língua portuguesa seria um limitador pra essa... pra esse intercâmbio... Para um intercâmbio de ideias, **sem dúvida, sem dúvida**.*

*(S7) **todos** os periódicos de pesquisa, **todos** os bons periódicos de pesquisa no mundo, os melhores, Journal of Production, Science, Nature, **todos** os melhores são em língua inglesa. Então, pra você acessar as melhores ideias, as melhores pesquisas, os melhores artigos, os melhores livros, você **fatalmente** vai ter que ter acesso à língua inglesa. Então em academia a língua inglesa é um universo que se abre quando se aprende.*

*(S7) As pessoas deveriam talvez aprender a língua pátria e necessariamente uma outra língua para viver nesse ambiente de pesquisa em pós-graduação, **sem sombra de dúvida** a pessoa **tem que saber**.*

(S7) Por exemplo, na Europa, isso é uma coisa que eu participei, tinha um programa chamado European Project Semester, que consistia de todas as nações da Europa, todas as nações tinham línguas específicas, mas os cursos eram dados em inglês para poder participar desse projeto. Isso aí promovia uma integração entre todas as universidades através da língua inglesa.

*(S3) Ah, é a língua de **comunicação mundial**, né? É onde **todo mundo** se entende hoje eu diria.*

Os enunciados formulados pelos entrevistados marcam seu assujeitamento à discursividade da necessidade da adoção da língua inglesa para inserção no mundo acadêmico e profissional. Temos, aqui, as seguintes marcas linguísticas:

- condição necessária; ferramenta absolutamente necessária; não tenho a menor dúvida disso; absolutamente importante; diferencial necessário
- não tem jeito; complemento necessário
- quer queira, quer não
- sem dúvida
- sem sombra de dúvida; tem que saber
- língua de comunicação mundial; é onde todo mundo se entende

Num gesto de análise, ao nos depararmos com estas marcas linguísticas nos vemos na presença de um discurso autoritário, como vimos no capítulo anterior, na seção 3.3, aquele em que a polissemia é contida, discurso esse no qual não há possibilidade de questionamento, não há abertura a controvérsias, “sua reversibilidade tende a zero” (ORLANDI, 2011, p. 85). Quando se diz que algo é *uma ferramenta absolutamente necessária; que não tem jeito* (que desliza para ‘não há outra alternativa’); *quer queira quer não; sem sombra de dúvida*, não há espaço para discussão, para polêmica. As possibilidades de questionamento desse discurso são silenciadas, apagadas.

No caso dos entrevistados, o efeito temido, a ser evitado, é o de que não é aceitável, apropriado, ou correto falar em ensino em língua inglesa, não vai soar bem pois vai enaltecer, valorizar a língua estrangeira (quer queira, quer não = alguém não quer!; a gente tem que ser realista = há quem não seja, quem não queira ser, quem não queira admitir). Os entrevistados começam suas respostas se justificando, se desculpando como que antecipando uma reação contrária, um julgamento, uma crítica.

Eu, apesar de todas as críticas que eu vejo sobre isso, eu acho que a gente tem que ser realista. E a realidade do mundo é que o mundo fala inglês. Então, pra mim, eu acho que isso é uma condição necessária.

Ao dizer *Eu, apesar de todas as críticas que eu vejo sobre isso, eu acho que a gente tem que ser realista* o entrevistado parece estar se convencendo e tentando convencer o interlocutor que é necessário aceitar o que para alguns pode ser questionável. Tem que ser, mas não é, se há críticas, é porque há quem diga que não deve ser. O sujeito produz o seu dizer de acordo com a ideologia pela qual está interpelado.

Essa é a forma de assujeitamento que, em qualquer época, mesmo que modulada de maneiras diferentes, é o passo para que o indivíduo, afetado pelo simbólico, na história, seja sujeito, se subjetive. É assim que podemos dizer que o sujeito é ao mesmo tempo despossuído e mestre do que diz. Expressão de uma teoria da materialidade do sentido que procura levar em conta a necessária ilusão do sujeito de ser mestre de si e de sua fala, fonte de seu dizer. (ORLANDI, 2005, p. 3)

Mas desconfia, antecipa, que não será bem recebido. Como foi dito no item 3.2, os interlocutores fazem, então, projeções sobre si e sobre o outro. Na posição-sujeito locutor o entrevistado constrói imagens (*quem sou eu para lhe falar assim? e quem é ela para me falar assim?*) e também do objeto do discurso (*o que estou falando sobre internacionalização e sobre EMI?*) assim como o entrevistador constrói imagens. Pelo mecanismo da antecipação temos,

portanto, as imagens que os interlocutores têm um do outro e do objeto e isto faz com que haja um “ajuste” de dizeres. O que o entrevistado deixa bem marcado é uma imposição, a falta de opção marcada pela necessidade da aprendizagem da língua inglesa.

Quando perguntado: *Existe uma visão dentro do curso, sua, de outros professores, de que ensinar em inglês seria um conflito com a língua portuguesa?*, ou seja, sobre um possível conflito entre a LI e a LM, um dos entrevistados responde

*Num primeiro momento, alguns anos atrás, acredito que sim. **Hoje não. Hoje** eu acho que já temos bastantes professores, inclusive gestores da nossa instituição, com pensamento bem aberto, que eu acho que não existe esse conflito.*

Ou seja, já houve resistência, deve ainda haver resistência, mas há quem **hoje** tenha o pensamento aberto, que aceite o que ele considera uma realidade (“a gente tem que ser realista”). Realista em relação à língua inglesa como língua internacional, como língua hegemônica, como língua franca, como língua de instrução.

Nos próximos itens olharemos algumas dispersões e regularidades que se destacaram. Dentre as regularidades veremos que alguns entrevistados colocam a LI como constitutiva do processo de internacionalização, como caminho para a empregabilidade ou para ingresso/sucesso no mercado de trabalho. Já nas dispersões veremos que um entrevistado afetado pela ideologia questiona e intervém na ordem dos sentidos. Ele questiona o destaque que tem sido dado à LI e à EMI.

4.2.1 Meio/Instrumento

Os enunciados que destacamos nesse momento em nosso gesto de análise do *corpus* em questão estão significados pela ideologia linguagem da comunicação, apresentando a língua inglesa como instrumento privilegiado da comunicação. A língua inglesa aqui é colocada como meio, maneira, via por onde se chega a algum fim. Essa “via” é a língua e o “fim” a comunicação (DE BRUM, 2005). Essa “linguagem” do dia a dia que torna possível o entendimento entre as pessoas. “**Tudo** é em inglês.” O que não for em inglês não vai ser compreendido, nem vai ser lido. O entrevistado S2 não reconhece publicações de interesse que não sejam na LI. A expressão **toda** é excludente. O que não está em LI não é de qualidade.

À pergunta “o que significaria ou significa o ensino em língua inglesa na pós-graduação?” o entrevistado responde:

(S2) Especialmente no doutorado **toda** revista de qualidade, né, **a gente publica em inglês**.

Já o entrevistado S7 opta pela expressão o *maior número de publicações* para se referir às que estão disponíveis em LI e completa com a expressão *em todos os sentidos*. Ele pode estar se referindo à qualidade como também ao tipo de publicações, já que mais tarde cita revistas de aceitação mais popular e menos científicas, mas se refere à qualidade do material e ao respeito que estas publicações recebem.

(S7) notadamente a língua inglesa é a língua que possui **o maior número de publicações** em todos os sentidos.

(S4) Isso facilita a **redação das teses, dos artigos** em inglês, facilita que nossos alunos possam ir e que a gente possa receber alunos, né? (...) Praticamente **toda publicação é feita em LI**. E, livros, que pelo mercado mundial são publicados em inglês, mas eles têm chances muito pequenas de serem convertidos para o português, por causa de volume de vendas, né. Então, se as disciplinas fossem ensinadas em inglês, talvez até facilitaria em termos de material bibliográfico, né, pra ajudar nas disciplinas.

(S2) Os físicos **se comunicam em inglês**. Aqui mesmo no curso de física alguns seminários são em inglês. Quando a gente recebe algum professor é em inglês. É essencial que todos falemos fluentemente o inglês. Na parte de cá, que se refere aos físicos e aos químicos, é a nossa **linguagem** do dia a dia. Você vai num congresso, mesmo nacional, um congresso de física matéria avançada é tudo em inglês. Até os painéis, a maioria dos painéis, tudo em inglês.

(S1) A gente vê que os cursos lá fora, mesmo em países que não têm a língua inglesa como principal língua, é **o inglês que acaba sendo o idioma de internacionalização**, muito comum na Alemanha, na França, na China, então eu vejo o inglês como uma coisa, uma ferramenta absolutamente necessária, muito importante, e se as pessoas já começam na instrução do ensino superior acostumadas com isso, muito mais fácil vai ser a vida delas. Não tenho a menor dúvida disso.

Como em De Brum (2005), a língua se inscreve nesses recortes dentro da teoria funcionalista da língua. A noção de comunicar pode nos remeter à função informativa, assim como nos recortes sobre publicação, em “*Praticamente toda publicação é feita em LI*”, ou no recorte sobre redação de teses e artigos.

Tudo é em inglês, **toda** publicação é em inglês, **todos** falam/usam inglês em eventos. Há aqui um pressuposto indicado por variações do pronome “todo” e “tudo”, como um determinante indefinido que dá sentido vago ou impreciso, expressando quantidade indeterminada. Esses pronomes dão efeito de totalidade, mas tornam o discurso vago. A concepção de língua como instrumento de comunicação ou de publicação aparece como uma evidência. Essa concepção apaga outras como, por exemplo, a de que a língua trabalha na construção da subjetividade ou que a língua manifesta a identidade de uma pessoa ou de uma sociedade. Reduz-se a língua ao nível sistema: fonética, morfossintaxe, léxico. Assim, quem fala a língua inglesa tem garantia de sucesso na publicação, na apresentação em um congresso, no dia a dia. Esquece-se que na comunicação entram, além da língua instrumento de comunicação, a historicidade, a identidade, o Outro.

muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Se não se escamoteia essa dimensão, é claro que não se pode conceber a língua como um simples ‘instrumento de comunicação’. (REVUZ, 1998, s.p.)

Parte-se do pressuposto de que falantes de uma mesma língua sempre se entendem, quando, na verdade, sabemos, a partir da AD, que toda e qualquer língua é constitutivamente contraditória e heterogênea. As próprias premissas da AD, de que a “língua tem sua própria ordem”; “a história tem seu real afetado pelo simbólico”; e “o sujeito da linguagem é descentrado pois funciona pelo inconsciente e pela ideologia” acabam por negar as premissas da teoria da comunicação, baseadas no esquema de cinco elementos (*emissor, receptor, mensagem, referente e código*), pois apontam para a não evidência dos sentidos, a opacidade da linguagem e o papel do inconsciente e da ideologia na produção de efeitos de sentidos, mostrando que “a linguagem serve para comunicar e para não comunicar” (ORLANDI, 2015b, p. 21). Não basta que todos os envolvidos conheçam a língua em questão para que haja sucesso em sua utilização ou para que haja comunicação.

Se for o caso de as publicações em LI serem de qualidade, podemos afirmar que todas são de qualidade? Além desse tipo de afirmação excluir a possibilidade de haver publicações de qualidade em outras línguas, a afirmação também exclui a possibilidade de haver publicações em LI que não sejam de qualidade. A qualidade não se encontra na língua da publicação, mas no trabalho que está sendo publicado, no trabalho do pesquisador que realizou a pesquisa, nos métodos que foram aplicados. A LI deve ser vista aqui como o meio para se distribuir e acessar resultados de pesquisa de qualidade, mas não como selo de qualidade dos trabalhos que são publicados nessa língua.

4.2.2 Mercado de trabalho/empregabilidade

Neste momento do trabalho vamos observar marcas linguísticas que se apresentaram como regularidades enunciativas citando o mercado de trabalho ou a empregabilidade como uma das razões para a implementação de EMI. O entrevistado S6 mostra bastante preocupação com o sucesso do egresso no mercado de trabalho e aponta a LI como uma das ferramentas chave para esse sucesso.

*O inglês é uma língua universal, correto? Como o mercado hoje exige o aluno que, um ingressante no **mercado de trabalho**, ele exige que tenha inglês fluente, eu acho fundamental os cursos de graduação dar essa formação para esse aluno. (...) Que ele vai estar ali, de alguma forma, se familiarizando mais rapidamente com a **realidade** que ele vai vivenciar na hora que ele entrar no **mercado de trabalho**.*

O entrevistado S1 corrobora para este efeito de sentido, de empregabilidade

*... acredito que, a gente ter curso em língua inglesa é absolutamente importante e que a mobilidade de nossos alunos é um diferencial necessário para eles terem **empregabilidade** melhor nesse mundo que a gente está vivendo.*

Esses recortes estão em um movimento parafrástico, em que vemos que são palavras diferentes, formulações diferentes, mas que se encontram em uma mesma rede de sentidos, filiadas a uma mesma formação discursiva, do sistema capitalista. Sistema esse que prioriza, nas suas condições de produção, a educação para o mercado de trabalho, no qual o que é valorizado no ensino é o que vai aumentar as chances de sucesso no ingresso do recém-formado no tal mercado de trabalho. Esse sentido de educação, inscrito em uma formação discursiva capitalista, econômica e comercial, traz como modelo de educação que se mostra como necessário, aquele capaz de formar sujeitos aptos a responder às demandas do mercado, educando para a empregabilidade.

Essas condições de produção

(...) sustentam a colocação profissional na sociedade capitalista, nas quais a qualificação é vista como elemento essencial para o sujeito se colocar na condição de procurar um posto no mercado de trabalho em transformação, o que demanda a adaptação desse sujeito às exigências desse mercado do século XXI (SARIAN, 2012, p. 12).

Sentidos de uma formação discursiva dominante, capitalista, econômica e comercial, filiada ao discurso da educação para a empregabilidade, para o mercado de trabalho. Isso se dá

conforme condições históricas de produção material, passando pelo período desenvolvimentista e chegando ao neoliberalismo, atravessado pela mundialização. Sentidos que, naturalizados, produzem a evidência para o sujeito de que a escolarização é a condição para se chegar a uma vida melhor, ao mesmo tempo que a escola é convocada a atender as novas exigências da atualidade. A educação é posta como “bem de consumo” (ORLANDI, 2014, p. 144), “os alunos se tornam usuários-clientes, o ensino torna-se um contrato-serviço, o conhecimento um cartão-produto, o aprendizado o consumo-gasto e a sala de aula um espaço provisório-passagem para o mercado-trabalho” (PALCHA; OLIVEIRA, 2016, p. 713).

Ao nos inscrevermos na perspectiva da Análise de Discurso, compreendemos que o assujeitamento simbólico se dá por meio do processo de identificação, que inscreve o sujeito em uma determinada formação ideológica, ou seja, quando a coerção simbólica, visível ou não, faz sentido ao sujeito inserido em uma dada formação discursiva que produz determinados sentidos e não outros. Nesse caso o sujeito está convencido do papel do curso universitário de preparar o estudante para o mercado de trabalho. E com fluência na língua inglesa, ou melhor ainda, se tiver aula em língua inglesa estará ainda mais bem preparado.

Esse preparo para o mercado nos remete mais uma vez à FD do neoliberalismo, na qual o mercado assume posição centralizadora na formulação de significados. São “práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo” (MEDEIROS, 2014, p. 78). Dentre estas regras Medeiros (2014, p. 79) cita “ser educado em direção a entrar no jogo”. Ter aula em inglês para estar mais preparado para entrar no mercado de trabalho.

A IES, como “organização interpelada pelo discurso capitalista-neoliberal, é constituída por práticas mercadológicas.” (CAVALLARI; SANTOS, 2015, p. 82). IES assujeitada ao Estado, num assujeitamento que não é um ato de “querer submeter”, mas um efeito ideológico, histórico, simbólico. Práticas mercadológicas previstas na constituição brasileira, em seu artigo 214, no qual:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;** (grifo nosso)
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

O mercado assume, assim, posição centralizadora na formulação de significados que regem a prática escolar. “O mercado cria e monitora o funcionamento do Estado e das suas relações com os sujeitos e destes com eles próprios...” (MEDEIROS, 2014, p. 78). Para Laval a escola é o lugar de criação de um “capital humano”, que vai alimentar um sistema produtivo baseado na concorrência generalizada”. Segundo Laval (2019) os estudos são um investimento que deve produzir renda.

Como diz Orlandi (2014, p. 146) “o denominador comum é o trabalho e não o conhecimento.” Não é uma equação fácil. “Ela passa pela relação educação, trabalho, conhecimento.” A educação, o ensino de língua, ou aqui, ensino em outra língua, poderia, se bem praticada como processo formador do indivíduo na sua relação com o social e o trabalho, produzir alunos “não alienados”, “alunos que sabem ler e escrever com fluência, com todas as consequências sociais e históricas que isto implica e fossem, assim, capazes de dimensionar o efeito de sua intervenção nas formas sociais” (ORLANDI, 2014, p. 161).

“A prática docente é decisiva para a maneira como os alunos vão se significar para si e para os outros, logo em relação ao modo como a sociedade os significa.” (ORLANDI, 2015a, p. 188). É um processo de significação que articula ensino, conhecimento e sociedade, através da relação professor/aluno. Aqui está presente o Estado, enquanto articulador do simbólico com o político, e a ideologia que faz parte do processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos. Somos assujeitados, afetados pela ideologia da necessidade da língua inglesa para o sucesso no mercado de trabalho. Faz parte da formação imaginária, ou seja, das imagens que produzem um efeito de realidade, que com o uso da língua inglesa estamos mais bem preparados para o mercado de trabalho. Mais do que isso, formação imaginária de que a língua inglesa é garantia para entrada neste mercado de trabalho.

Orlandi nos alerta para a questão de estarmos em um

mundo em que a Ciência é ultra idealizada, mas em que se investe mais na capacitação, para o mercado e o trabalho, do que na formação para um conhecimento real em que o sujeito do conhecimento ganhe independência e capacidade de escolha, desenvolvendo não só a ciência, a técnica, mas também a sensibilidade e a iniciativa, a inventividade (ORLANDI, 2018, p. 220).

O sujeito-professor e o sujeito-coordenador de curso assujeitado se filia ao discurso circulante que o ensino em língua inglesa é condição para o processo de internacionalização da sua IES. Voltando ao que apresentamos no primeiro capítulo, o ensino em língua inglesa atrai professores, pesquisadores, alunos de outros países. Para uns é um passo para a internacionalização, para muitos é o passo, ou seja, sem a oferta de EMI não haverá o chamado

intercâmbio, a mobilidade, ou seja, EMI tem efeito de condição para que a internacionalização aconteça, como veremos a seguir.

4.2.3 Condição constitutiva para a internacionalização

Em um momento da entrevista, ainda quando se falava em internacionalização, após o entrevistado S4 dizer que a internacionalização do/no ensino superior “permite uma agilidade na troca de informações e experiências, [permite] fazer projetos conjuntos, fazer pesquisas conjuntas”, perguntamos *E isso não está acontecendo ainda... por quê?*

Sua resposta foi:

Porque os alunos pra vir teriam que ter a oferta de disciplinas em inglês.

Outro entrevistado, S3, após dizer que a língua inglesa não é necessariamente a língua de ensino, mas de comunicação afirmou:

No caso específico, se a gente tivesse, se a gente tiver um curso em inglês a grande vantagem é que a gente vai abrir portas pra trazer outras mentes, outras culturas, ou outras cabeças que nós nos limitamos hoje por causa da língua.

Como dito acima, esses sujeitos estão assujeitados ao discurso do ensino em língua inglesa ser condição para a internacionalização, discurso esse, segundo Marmolejo (2011), que os países que mais atraem alunos são aqueles que oferecem cursos em inglês. Se a IES ofertar cursos em LI terá alunos estrangeiros, se não ofertar eles não virão. EMI abre portas, portas que estão fechadas hoje porque não há cursos com EMI.

Temos aqui enunciados na forma condicional, ou seja, construções que levam ao efeito de condição, a uma relação de condicionalidade: *se oferecermos as aulas em inglês, poderemos ter alunos oriundos de outros países; ao oferecermos disciplinas em inglês, estaremos internacionalizando o curso*. Temos nesse *corpus* construções que se encaixam no conceito gramatical de construções condicionais, ou seja, nas denominadas orações subordinadas adverbiais condicionais, os recortes que temos aqui deslizam para um funcionamento, para um efeito de condicionalidade, pois exprimem que para a realização de algo, outro algo se faz necessário. Para internacionalizar, é preciso oferecer disciplinas em língua inglesa, para que alunos estrangeiros venham, é preciso oferecer disciplinas em língua inglesa.

Segundo Gerardi (1978 apud LIMA, 2002, p. 74), “os períodos que expressam condição são aqueles em que a oração subordinada exprime um fato cuja ocorrência implique, provoque

a ocorrência do fato expresso na oração principal”. O argumento presente na SD apresentado pelo sujeito comporta uma das suas filiações sócio-históricas, pois veicula um dizer compatível com sua formação ideológica. Pode-se dizer, em termos discursivos, que, ao argumentar o sujeito conduz para o nível da formulação o saber discursivo relacionado à sua historicidade, e é esse saber que garante o funcionamento da articulação entre o argumento e a conclusão nos enunciados condicionais.

Outro exemplo de período que expressa condição extraído das entrevistas é quando S6 se refere a internacionalizar dois cursos ao oferecer disciplinas comuns a ambos em inglês

*Então, qual é a ideia dessa nova grade que a gente está construindo? Disciplinas que normalmente são coincidentes podem ser dadas ora numa turma, por exemplo na Engenharia de Produção em português, ora noutra turma, exemplo na Administração, em inglês. **E nisso eu estou internacionalizando dois cursos.***

Por oferecer disciplinas em LI o curso pode ser considerado internacionalizado. EMI é tão constitutivo do processo de internacionalizar que os termos passam a ser sinônimos, EMI desliza para internacionalizar. Oferecer disciplinas em LI passa a ter o mesmo sentido de internacionalizar. Basta oferecer disciplinas em LI para internacionalizar o curso.

Quando um terceiro entrevistado diz “*nisso estou internacionalizando dois cursos*” o sujeito discursivo está admitindo a possibilidade de não internacionalizar os cursos, ou internacionalizar apenas um. Ao dizer “*para que alunos estrangeiros venham precisamos ofertar disciplinas em inglês*”, o sujeito admite a possibilidade de os estrangeiros não virem caso a condição para isso não seja atendida.

A ideia de adotar a língua inglesa como língua de instrução desliza para a ideia de internacionalizar. “O sujeito se submete à língua mergulhado em sua experiência de mundo (...)” (ORLANDI, 2005, p. 2). Para o entrevistado a LI é tão constitutiva do processo de internacionalização que os sentidos se confundem e ao invés de apontar a LI como elemento do processo ele a coloca no mesmo nível de importância ou de sinônimos.

Mas nem todos os entrevistados se assujeitam à FD de que EMI é imprescindível ou constitutivo do processo de internacionalização. Como veremos há resistência ao EMI.

4.2.4 Resistência ao inglês como meio de instrução

Como visto nas regularidades dos recortes apresentados acima, o ensino em LI pode ser considerado como natural e até mesmo como obrigatório, tendo em vista a familiaridade dos envolvidos (docentes, pesquisadores) e da visão que têm a respeito dessa língua como língua franca necessária no mundo atual. Há, porém, um não assujeitamento. Uma das entrevistadas não enxerga EMI ou a valorização da LI como uma ferramenta tão forte para a internacionalização. É o que podemos ver com um comentário feito por S5:

Essa é a prática da internacionalização. Por isso que internacionalização no meu ponto de vista não é só ministrar aula. É tacanho quem pensa assim. (...) com relação a essa parte de internacionalização o pessoal daqui dessa IES tá muito em dar aula em inglês. Não é só isso.

A formação discursiva, como já dito no capítulo anterior, se define como aquilo que numa formação ideológica dada (isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada) determina o que pode e deve ser dito (ORLANDI, 1999, p. 58). As palavras recebem, pois, seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas.

Se isto se dá com as palavras, por outro lado, também os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes (sujeitos de seus discursos) pelas formações discursivas que, por sua vez, representam as formações ideológicas que lhes correspondem. O entrevistado S5 não só não acredita em EMI como ferramenta, como condição para a internacionalização como a vê como potencial obstáculo, pois pode ser excludente e elitista.

*É porque vai **prejudicar** esses, o nosso público que já tem, e o nosso público brasileiro mesmo. (...) porque nossa clientela é basicamente Minas Gerais e região e a **maioria não sabe falar inglês**.*

Como nos interessam regularidades enunciativas e dispersões, outra dispersão que pudemos destacar na fala de S5 se refere ao trabalho extra que EMI pode representar. Os docentes e pesquisadores que não apresentam proficiência suficiente na LI terão dificuldade em se adaptar. A falta de fluência na LI corresponde à imagem de mais trabalho, mais esforço

*Imagina a gente abrir uma disciplina só em inglês e pro professor, por exemplo eu, a gente dá 10 horas-aula, 15 horas-aula, se for adicionar uma em inglês, e uma em português, **vai onerar enorme nosso trabalho**. Ainda por cima a gente é coordenador de pós, coordenador de TFG, coordenador de estágio, coordenador de curso de graduação.*

Nos recortes acima há marcas de oposição à FD dominante (ou recorrente no estudo) a respeito de EMI, resistência à formação discursiva da internacionalização. Segundo Pêcheux

(2009, p. 281) “não há dominação sem resistência [...] é preciso ‘ousar se revoltar’”, ou, poderíamos dizer, resistir à formação discursiva dominante. Nos recortes há uma oposição ou resistência à formação discursiva que é constituída pela memória da língua franca, da língua estrangeira que trará benefícios, melhoria na qualidade do ensino, na avaliação da IES. Afinal, saber uma língua estrangeira só é importante no contato com falantes nativos dessa língua? Os alunos mineiros, os brasileiros ou os latino americanos não se beneficiam se souberem a língua? Não há outra função para a língua franca a não ser receber alunos estrangeiros? Quando não há alunos estrangeiros a LI se torna desnecessária? O entrevistado busca no Outro, no perfil do curso, na questão geográfica, no perfil dos alunos, a legitimação do não uso do inglês. Na sequência discursiva de S5, EMI corresponde a mais trabalho e não necessariamente ao ideal de internacionalização, já que seu público não é fluente em LI muito menos falante nativo, já que são brasileiros, melhor ainda mineiros, ou conforme outra recorte já citado, provenientes de países vizinhos ao Brasil.

Em conformidade com Orlandi (2012c, p. 233), pensar discursivamente a resistência,

implica pensar um sujeito dividido, o assujeitamento nas formas históricas do capitalismo, a ideologia como um ritual com falhas, o Estado estruturado pela falha, e a formação social como algo que se constitui e se mantém continuamente.

Desse modo, é importante considerar a maneira como as relações sociais são significadas pela linguagem e como esta constitui a sociedade e seu funcionamento (2012c, p. 233). Quando o entrevistado diz que dar aula em inglês pode prejudicar seus alunos por pertencerem a uma comunidade local e não terem conhecimento suficiente da língua outra, além de levantar uma contradição em relação ao que dizem os outros entrevistados de naturalidade, de conforto, de obrigatoriedade, de língua única e inquestionável, ele apaga políticas públicas propostas no Brasil e ajuda a sedimentar o enunciado que diz que “não se aprende inglês na escola”, que constitui o imaginário dos sujeitos nas instituições escolares brasileiras (GRIGOLETTO, 2010). Sempre houve obrigatoriedade de se ensinar uma língua estrangeira no país e com muita frequência a língua escolhida foi a língua inglesa, apesar de o ensino na escola regular nunca ter sido suficiente para que o aluno adquirisse fluência.

Mais recentemente esta escolha da língua inglesa como língua estrangeira a ser ensinada nas escolas se torna evidente com a apresentação da BNCC. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>)

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A versão da BNCC publicada em 2018 estabelece que a língua estrangeira obrigatoriamente ofertada a partir do sexto ano do ensino fundamental será a língua inglesa. A Lei nº 13.415 estendeu essa obrigatoriedade também para o ensino médio, provocando uma alteração na LDB de 1996, que, em sua versão atualizada de março de 2017, dispõe:

Art. 35-A.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, **obrigatoriamente**, o estudo da **língua inglesa** e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Tanto a Lei nº 13.415 quanto a terceira versão da BNCC instauram, como parte de uma política de estado educacional brasileira, o gesto político e jurídico de imposição legal da língua inglesa como a língua estrangeira obrigatória na escola básica brasileira, desde o sexto ano do ensino fundamental até o último ano do ensino médio.

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais **globalizado e plural**, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias (BNCC, 3ª versão, 2017, p. 241).

Produz-se, desse modo, como colocam Pfeiffer e Grigoletto (2018), um efeito de evidência da necessidade do aprendizado da língua inglesa – em razão de vivermos em um *mundo social cada vez mais globalizado e plural* e nos depararmos com *fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais [...] cada vez mais difusas e contraditórias* – porque se estabelece uma relação de causalidade entre: mundo globalizado e plural + fronteiras difusas e contraditórias (causa) determinação da língua inglesa como língua estrangeira obrigatória na escola brasileira (consequência)

Trata-se, portanto, de definir a **opção pelo ensino da língua inglesa** como **língua franca**, uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais (BNCC, 3ª versão, 2017, p. 199).

Ainda no BNCC, item 4.1.4 sobre a Língua Inglesa

Assim, o estudo da **língua inglesa** pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da

cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e **mobilidade**, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos.

Como essa língua posta como obrigatória pelo documento quando coloca: *Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa, que propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais **globalizado e plural**, que contribui para o **agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e **mobilidade**, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos** pode também ser apresentada como algo que vai **prejudicar, onerar** o trabalho dos professores, pois a **maioria não sabe?***

No ensino fundamental há a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa. A mesma obrigatoriedade existe no ensino médio. A obrigatoriedade é posta como para propiciar formas de engajamento e participação num mundo globalizado e plural. E aqui temos que na pós-graduação a mesma língua é vista como prejudicial, problemática tanto para alunos quanto para professores. Como a pós-graduação na FD em que se insere este coordenador lida com a questão destas formas de engajamento e participação no mundo social cada vez mais globalizado e plural?

Temos aqui diferentes funcionamentos da memória discursiva, um efeito de pré-construído que divide, produzindo sentidos contra a língua inglesa, uma língua que ameaça, mas que é posta como obrigatória, sustentando-se na formação ideológica da mundialização (PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2018). A contradição é constitutiva do processo discursivo. Ao filiar-se a uma determinada FD o sujeito não apaga sua posição, não uma ruptura, mas uma relação constitutiva na qual tanto o sujeito quanto os sentidos se estruturam pela dispersão, pela divisão. Essa língua que prejudica, que a maioria não sabe, que se insere na memória discursiva da “existência de um descompasso” (PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2018) entre os objetivos propostos para o Ensino e a assim chamada realidade. O ensino médio não cumpre seu papel de “consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental”, e entramos nesse ciclo no qual o ensino superior não ensina algo que o ensino médio deveria ter ensinado já que o ensino fundamental já não ensinou e chegamos à pós-graduação que vê a língua estrangeira como um ônus. Ônus de sobrecarga de trabalho, em *se for adicionar uma em inglês, e uma em português, vai onerar enorme nosso trabalho* e ônus financeiro em *a gente paga professor, a gente tá sempre tendo aula. ... Um paga pra falar, outro paga pra escrever, a gente tá sempre correndo atrás. ... A gente tá sempre gastando dinheiro com isso.*

Voltando a Revuz (1998, s.p.), “é justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um ‘instrumento’, que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas.” Qual o sentido, então, de EMI no processo de internacionalização de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES)? Qual o sentido de internacionalização para uma IFES? Analisamos aqui alguns recortes de respostas dadas a estas questões por sujeitos envolvidos diretamente com a coordenação de programas de graduação e de pós-graduação e com a gestão em uma IFES.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso deste trabalho nos direcionou para uma reflexão sobre a constituição de um espaço de memória que sustenta a valorização da internacionalização do/no ensino superior e aponta o ensino em língua inglesa como forte constitutivo desse processo de internacionalização. A análise dos recortes das entrevistas com sujeitos em diferentes lugares sociais numa instituição federal de ensino superior trouxe alguns indícios do lugar de produção, reprodução e de circulação de sentidos evocados pelo significante *internacionalização*. Para fundamentar nossa análise, mobilizamos noções da Análise de Discurso de linha materialista francesa.

Como pudemos observar, sentido e sujeito se colocam em movimentos pelo jogo, pelo funcionamento entre esquecer e lembrar. Da ordem do inconsciente, tal esquecimento, como postula Orlandi (2005, p. 34), “[...] resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de sermos a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes”. Pelo funcionamento das marcas linguísticas, pudemos observar o modo como os sujeitos entrevistados se inscrevem em formações discursivas e ideológicas que vinculam a internacionalização ao discurso da globalização, da formação para o mercado de trabalho, da empregabilidade, do quanto é essencial que se fale a língua inglesa, da importância do intercâmbio, da mobilidade, do ranqueamento, da sobrevivência financeira de uma IES.

Nas condições de produção amplas, no contexto sócio-histórico, ideológico que estamos vivenciando no qual as universidades públicas devem fazer mais, devem apresentar mais resultados de pesquisa, devem oferecer os melhores cursos, além de serviços comunitários com menos recursos financeiros e humanos, espera-se que elas também sejam internacionalizadas. No interdiscurso do neoliberalismo, o qual não se limita apenas a transformar o papel do Estado, mas também transforma o funcionamento interno das universidades que respondem às mudanças induzidas pelo capitalismo avançado e pela economia do conhecimento, percebemos uma tendência empresarial dada às universidades. As políticas neoliberais visam tornar a escola mais eficiente, melhorar o seu desempenho. Cada indivíduo, segundo Laval (2020), deve levar as suas capacidades o mais longe possível. Isso é estimulado via competição, concorrência, com testes e avaliações sistemáticas, e fazendo também professores e escolas competirem entre si, não só no âmbito local ou regional, mas também no âmbito internacional.

No interdiscurso da internacionalização a língua inglesa é vista como “língua franca”, “língua da ciência”, “língua da publicação” e, por que não, “língua de ensino em cursos de nível de graduação e pós-graduação”. Não uma língua única, mas uma língua comum, que facilita e agiliza a comunicação, mas também uma língua que em alguns casos exclui, privilegia, onera, mas não uma língua que apaga, que substitui a língua materna. Investir, acreditar, implementar EMI pode produzir efeito de segregar, de excluir, de marginalizar, de privilegiar, afinal, como discutido neste trabalho, diríamos que a maioria da população não é fluente em inglês. EMI é uma decisão política, como nos atentam Lagares (2013, p. 185) e Rajagopalan (2006) quando colocam que o ensino de línguas adicionais é, claramente, uma questão política, uma vez que aspectos metodológicos que incidem diretamente na abordagem das línguas dentro da sala de aula decorrem de decisões tomadas alhures. A própria decisão sobre as línguas adicionais que integram o currículo escolar é consequência de debates sociais e medidas legislativas que surgem em contextos geopolíticos e econômicos concretos.

A regularidade dos enunciados sobre o ensino em língua inglesa funciona a partir de sentidos filiados a discursividades do inglês como língua internacional, sentidos que evocam uma memória dessa língua como uma necessidade que se impõe ao sujeito na sociedade de mercado. A partir do funcionamento dessa ideologia vemos operar uma demanda sobre os sujeitos, os quais são convocados a se inscreverem no processo de internacionalização para satisfazer exigências criadas por imaginários sociais construídos na história: a língua inglesa apresenta-se como elemento constitutivo do processo de internacionalização do/no ensino superior. É preciso pensar nas políticas linguísticas em todos os âmbitos, e não apenas no sentido de língua que atesta qualidade, que funciona como selo ou certificado. “Uma língua que pode vir para empoderar” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 154). É preciso lembrar que as línguas, assim como os indivíduos, são afetadas por outras línguas, por outros indivíduos. Como trouxemos aqui, e como reforça Orlandi, as línguas não são objetos etéreos. “Não se pode pensar a língua sem pensar a constituição dos sujeitos e dos sentidos” (2012a, p. 6). O indivíduo, afetado pela língua e interpelado pela ideologia, se constitui sujeito. Há que se considerar a dimensão histórica e cultural, social e política quando pensamos a língua.

Tratamos aqui da Análise de Discurso. “Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso” (ORLANDI, 2015b, p. 37). Não encerramos nosso estudo sobre a internacionalização do/no ensino superior nem sobre EMI. Outros discursos serão produzidos e analisados. Com nossos gestos de interpretação aqui amadurecemos na questão de deslocar do que parece evidente, duvidar sempre, devemos pensar o que não está sendo dito, ouvir o que

foi dito e como foi dito, pois tudo podia ser dito de outro jeito, tudo que foi dito pode ter um sentido outro. A língua é um sistema sujeito a falhas, sujeito ao equívoco, a língua se inscreve na história para se significar. Outro analista poderia ter feito análises muito diferentes. As certezas são imaginárias, são ideológicas.

As reflexões levam a novas perguntas. É um dinamismo com o qual somos desafiados. Nada é completo, terminado, exato na AD. Há sempre um possível movimento diferente. Cada análise é inédita. Os objetos de análise são objetos de diferentes e múltiplas escutas. Há sempre novas perguntas a serem feitas.

Dois dilemas estiveram presentes no decorrer deste estudo. O primeiro dilema, ou inquietação, se refere ao equilíbrio das preocupações quanto à internacionalização frente à preocupação com questões nacionais, regionais e locais. Como bem colocou um presidente de um país africano, Nyerere, em 1966, diante da tensão entre o que ele chama de Africanização e a Internacionalização, a universidade em um país em desenvolvimento está diante de dois perigos: o perigo de cegamente adotar padrões internacionais, o que pode enfraquecer objetivos nacionais, e o perigo de forçar nossa universidade a olhar para si e se isolar do mundo (NYERERE, 1966, apud TEFERRA, 2019). A universidade, motor do desenvolvimento regional, precisa estar atenta a estas questões e conseguir equilibrar demandas locais, regionais, nacionais e estar atenta e atualizada quanto a questões mundiais.

Outro dilema que nos acompanhou e em alguns momentos até nos incomodou durante a pesquisa foi falar em internacionalização do ensino em um país como o Brasil, com índices tão baixos de escolarização, onde é sabido que o ensino público, e até o particular em muitos casos, é de qualidade tão questionável. O que dizer, então, do ensino da língua estrangeira? Mas, ao mesmo tempo que nos incomodam números e fatos negativos sobre a educação no Brasil, temos também tecnologia e pesquisa de ponta, como divulgado em reportagens na mídia televisiva e nas mídias sociais, ou seja, para conhecimento de todos, que mostram avanços em pesquisas com inteligência artificial, pesquisas sobre o pré-sal, pesquisas sobre doenças até pouco tempo consideradas como sem cura, tais como a Hepatite C, ou bactérias que podem ajudar na luta contra o câncer. Pesquisas como as que são feitas em parceria entre a Universidade Federal de Viçosa e a Universidade de Nebraska sobre o potencial hídrico do oeste baiano, com tese defendida em cotutela entre os programas de pós-graduação entre as duas IES. Assim como nos referimos ao dilema anterior, é preciso, sim, que a qualidade do ensino em todos os níveis seja preocupação de todos os envolvidos com educação no Brasil, mas não podemos abrir mão de pesquisa e ensino superior de alta qualidade, e, por que não de qualidade competitiva internacionalmente. Qualidade como quando citamos Knight (2008)

em sua descrição de internacionalização como processo de integração internacional, intercultural para melhorar a qualidade da educação e da pesquisa, para contribuir de forma mais significativa com a sociedade. Qualidade, ponto chave nos editais discutidos neste estudo, quando colocam a internacionalização como “estratégia para expandir e melhorar a **qualidade** (grifo nosso) do ensino e da pesquisa no Brasil” (CAPES, 2017). Qualidade que está presente, sim, no que é feito nas IES brasileiras.

REFERÊNCIAS

- BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. The growing presence of language issues in internationalization conferences. In FINARDI, K. **English in the South**, Londrina: EDUEL, p. 27-54, 2019.
- BERTOLDO, E. **Ensinar e aprender língua estrangeira**: desafios impostos pela problemática da subjetividade (Posfácio). In: UYENO, E. CAVALLARI, J. **Bilinguismos**: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. Campinas: Pontes, p. 337-343, 2011.
- BRANCO, L. **A língua em além-mar: sentidos à deriva** – o discurso da CPLP sobre língua portuguesa. 2013. 325 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- BRANCO, L. Inovar para (não) mudar: língua, organização internacional, educação. Revista Entremeios, v. 16, p. 193-218, jan./jun. 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.20337/ISSN2179-3514revistaENTREMEIOSvol16pagina193a218>
- BRANDENBURG, U; de WIT, H. **The end of internationalization**. International Higher Education, n. 62, p. 15-17, winter 2011.
- BRASIL, L. **Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso**: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. Linguagem - Estudos e Pesquisas. V.15, n. 01, p. 171-182, jan./jun. 2011, UFG, Campus Catalão. doi: 10.5216/lep.v15i1.25149.
- BUENO, R.; FÁVARO, T. **A internacionalização das universidades vista por três especialistas estrangeiros**. Entrevista publicada originalmente no Jornal da Unicamp, dez. 2010. Ensino Superior Unicamp, maio 2011.
- CAIRES, D.; BIRELLO, V. **A posição sujeito e a formação discursiva do secretariado executivo em comentários no Facebook**. Revista do Secretariado Executivo, Passo Fundo, n. 13, p. 165-180, 2017.
- CAMARGO, C. Memória discursiva e a Análise do Discurso na perspectiva pecheuxtiana e sua relação com a memória social. **Saber Humano**, v. 9, n. 14, p. 167-181, jan./jun. 2019.
- CAPES. **A Internacionalização na Universidade Brasileira** - Resultados do Questionário Aplicado pela CAPES. Brasília, 2017.
- CAVALHEIRO, A. **Falar na língua do outro**: Regressão ao Infans ou Desconstrução do Sujeito de Língua Materna. Anais SENALE IV. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/Ana_Cavalheiro.htm. Acesso em ago. 2019.
- CAVALHEIRO, A. **Que exílio é este**, “o da Língua Estrangeira” Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 11, n. 2, p. 487-503, jul./dez. 2008.

CAVALLARI, J.; SANTOS, T. **As práticas neoliberais no ensino-aprendizagem de língua inglesa**. Entremeios: revista de estudos do discurso. v. 10, p. 79-88, jan./jun., 2015. Disponível em <<http://www.entremeios.inf.br>>. Acesso em: 06 dez. 2019.

CHALMERS, H. **The role of the first language in English medium instruction**. Oxford University Press, 2019.

COSTA, R. **Processo de Bolonha**, bacharelado interdisciplinar e algumas implicações para o ensino superior privado no Brasil. Ensino Superior UNICAMP. 25/06/2014 <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/processo-de-bolonha-bacharelado-interdisciplinar-e-algumas-implicacoes-para-o-ensino-superior-privado-no-brasil>

CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DARVIN, R.; NORTON, B. **Identity and a model of investment in applied linguistics**. Annual Review of Applied Linguistics 35, Cambridge University Press, p. 36-56, 2015.

DE BRUM, A. **Da língua como instrumento de comunicação ao discurso**: um deslocamento necessário no trabalho de português língua estrangeira. II SEAD – Anais do SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2005.

De WIT, H.; HUNTER, F. **The future of internationalization of higher education in Europe**. International Higher Education. n. 83, p. 2-3, special issue 2015.

DEARDEN, J. **English as a medium of instruction** – a growing global phenomenon. London: British Council, 2014.

ERNST-PEREIRA, A. A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do *corpus* discursivo. IV SEAD – Seminário de estudos em análise do discurso 1969-2009: memória e história na/da Análise do Discurso. Porto Alegre, nov. 2009.

FAUBAI. **Política linguística para a internacionalização do ensino superior**. Documento do GT de Políticas Linguísticas para a Internacionalização. Nov. 2017.

FERNANDES, C.; VINHAS, L. **Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico**: a problemática dos procedimentos metodológicos da análise do discurso. Ling. (dis)curso, v. 19, n. 1, Tubarão, jan./abr. 2019. Epub, May 27, 2019.

FERREIRA, M. **Saussure, Chomsky, Pêcheux**: a metáfora geométrica dentro e fora da língua. Linguagem & Ensino, v. 2, n. 1, p.123-137, 1999.

FERREIRA, M. **O caráter singular da língua na análise do discurso**. Organon – Revista do Instituto de Letras da UFRGS, v. 17, n. 35, 2003. doi: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.30023>.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre, RS: Ed. Artmed, 2009.

FINARDI, K.; PORCINO, M. O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 14, n.1, 2015. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/318635222>>. Acesso em 02 jan. 2020.

FONSECA, A. **Inglês: a língua da internacionalização**. Interfaces Científicas – Educação. Aracaju, vol. 4, no. 2, p. 23-32, fev. 2016.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FRANÇA, T. **Um olhar sobre o conceito de memória discursiva de Michel Pêcheux**. Interletras, ISSN n. 1807-1597. v. 4, ed. 22, out. 2015 a mar. 2016.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível: o discurso na história da linguística**. Tradução de Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Melo. Campinas: Pontes, 2004.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível: o discurso na história da linguística**. Resenha de WEISS, D. *Revista Estação Científica*, ed.00, jul. 2005. Disponível em <https://portal.estacio.br/quem-somos/revista-estacao-cientifica/edi%C3%A7%C3%B5es/>. Acesso em 08 dez. 2019.

GALLOWAY, N. **How effective is English as a medium of instruction (EMI)?** British Council, 2017. https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-effective-english-medium-instruction-emi?fbclid=IwAR135xhKBXfQzH_rjwgM-xAWFrskDUITPjsHjbNoLtk0qLy8X0ULzf7EJbs

GARCIA, O.; WILEY, T. **Language Policy and Planning in Language Education: Legacies, Consequences, and Possibilities**. In: *The Modern Language Journal*, 100, Supplement 2016.

GORDIN, M. **Scientific Babel: How Science was done before and after global English**. University of Chicago Press, Chicago and London, 2015.

GRANJEIRO, C. **Michel Pêcheux e Michel Foucault: diálogos transversos sobre formação discursiva**. *Letras & Letras*, Uberlândia 22, p. 133-141, jul./dez. 2006.

GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao discursivo: o imbricamento de diferentes posições sujeito. In: *Seminário de Estudos em Análise do Discurso UFRGS*, 2005, Porto Alegre. *Anais eletrônicos*. Porto Alegre: UFRGS, 2005, p. 154-164. Disponível em: <www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/.../EvandraGrigoletto.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.

GRIGOLETTO, M. **Língua estrangeira e identidade: discursos sobre as línguas, processos subjetivos e efeitos de fronteira**. *Entremeios: revista de estudos do discurso*. v. 1, n. 1, jul./2010. Disponível em <http://www.entremeios.inf.br>

GUIMARÃES, E. **Enunciação e política de línguas no Brasil**. *Revista Letras – Espaços de Circulação da Linguagem*, n. 27, jul./dez. 2006.

JANSON, T. **Speak: a short history of languages**. Oxford University Press. New York. 2002

KACHRU, B. World Englishes and applied linguistics. *World Englishes*, v. 9, n. 1, p. 3–20. 1990. doi: 10.1111/j.1467-971x.1990.tb00683.x.

KNIGHT, J. **Five Truths about Internationalization**. International Higher Education, (69), 4-5. 2015 doi:10.6017/ihe.2012.69.8644.

KNIGHT, J. **Updated Definition of Internationalization**. International Higher Education, 2015. doi:10.6017/ihe.2003.33.7391.

LAGAZZI, S. **O recorte significativo na memória**. III Seminário de estudos em análise do discurso: o discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras. 2007.

LAGE, T.; BARBOSA, S. **A internacionalização: breves considerações na formação de professores no âmbito da língua inglesa**. ENTRELETRAS, Araguaína, TO, v. 8, n. 2, jul./dez. 2017. ISSN 2179-3948 – *online*.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Ed. Planta, 2004.

LAVAL, C. **Escola não é uma empresa! O ataque do neoliberalismo à educação**. Boitempo Editorial. 2019. (5m44s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PbKVCOKdjWg>>. Acesso em 06 jan. 2020.

LEITE, V. **“Internacionalizar é preciso”**: a produção de sentidos no discurso acadêmico sobre a internacionalização das instituições brasileiras de ensino superior. In: PEREIRA, D. **Na torre de papel: educação e ensino, entre sentidos e dispersões**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. cap.5, p. 117-135.

LIMA, E. **Se formos fiéis a ele, ele certamente será fiel a nós**: a condicionalidade e o discurso religioso da Igreja Universal do Reino de Deus. 2002. 190f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. UCPEL, Pelotas, 2002.

LORCA, J. **Boaventura de Santos Souza destrincha o assédio neoliberal às universidades**. Instituto Humanas Unisinos, 16 de junho de 2018. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/579979-boaventura-de-sousa-santos-destrincha-o-assedio-neoliberal-as-universidades>

MACEDO, E. **Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 02. Abr.-jun. 2016. p. 45-67.

MCKAY, S. **Teaching English as an international language**. Oxford Handbooks. 2002.

MAMEDE, W. **Proposta de análise segundo a teoria da mudança**: do Ciência sem Fronteiras ao Programa Institucional de Internacionalização. I Seminário de Avaliação de Políticas de CT&I. Brasília, 2018.

MANNONI, O. **A desidentificação**. In: TAILLANDIER, G. et al: **As identificações**. Tradução de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Relume & Dumará, 1994.

MARIANI, B. **Quanto vale uma língua?** O apagamento do político nas relações econômicas e linguísticas. *Encontro de Vista*, v. 02, jun-dez. 2008. p. 1-12.

MARINONI G., EGRON-POLAK, E., GREEN, M. **A changing view of the benefits of HE internationalization**. University World News – the global window on higher education. Feb. 2019 <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190128144240325>

MARTINS, T.; LIMA, D. **Ideologia e ensino de língua inglesa: relações e implicações**. SIGNUM: Estudos da Linguagem, Londrina, n. 18, n. 2, p. 303-325, dez. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2015v18n2p303>

MATTHEWS, D. **Danish universities dismayed by cut to foreign student number**. The Chronicle of Education – putting education squarely in the forefront. <http://thechronicleofeducation.net/2018/08/31/danish-universities-dismayed-by-cut-to-foreign-student-numbers/> Acesso em 31 ago. 2018.

MEDEIROS, C. **O discurso da inclusão pela diferença na relação mídia e sociedade**. Discursos sobre a inclusão. Niterói, Intertexto, 2014.

MELLO, I. **Internacionalização do ensino superior: experiências, desafios e perspectivas**. Série de e-books. Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras – v.1. EdUFMT digital, Cuiabá, MT, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Terceira versão. Brasil, 2017. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Future-se: MEC lança programa para aumentar a autonomia financeira de universidades e institutos**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=78211^> Acesso em 17 out. 2019.

MOROSINI, M. **Internacionalização da educação superior**. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. v. 2. Glossário. Brasília: Inep, 2006.

MURPHY-LEJEUNE, E. **Identity, culture and language learning: the benefits of a mobility capital**. In: PEARSON-EVANS, A; LEAHY, A. (Ed.). **Intercultural Spaces: Language, Culture, Identity**. New York: Peter Lang Publishing, 2007. p. 219-226.

MURPHY-LEJEUNE, E. **Student Mobility and narrative in Europe: The new strangers**. London: Routledge, 2002.

NARDI, F.; NASCIMENTO, F. **A Propósito das Noções de Resistência e Tomada de Posição na Análise de Discurso: movimentos de resistência nos processos de identificação com o ser paraguaio**. SIGNUM: Estudos da Linguagem, Londrina, n. 19, v. 2, p. 80-103, dez. 2016.

NEVES, C. **Reforma e desafios da educação superior: o processo de Bolonha dez anos depois**. Sociologia & Antropologia. v. 01, n. 01, p.181-207, 2011.

NUNES, E.; FERNANDES, I. **Rankings internacionais: A irresistível polêmica em torno de seus sentidos e metodologias**. Revista Ensino Superior, Unicamp, n. 12, jan.-mar. 2014.

NOGUEIRA, L; DIAS, J. **Base nacional comum curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências**. Revista Investigações, v. 31, n. 2, dez 2018.

NYE, J. **Soft Power**. Foreign Policy, JSTOR, n. 80, 1990, p. 153-171. Disponível em: www.jstor.org/stable/1148580.

NYE, J. **Soft power**: the means to success in world politics. New York: Public Affairs, 2004.

OLIVEIRA A.; FREITAS, M. **Motivações para mobilidade acadêmica internacional**: a visão de alunos e professores universitários. Educação em Revista. Belo Horizonte. v. 32, n. 03, p. 217-246, jul.-set. 2016.

O'MALLEY, B. Reform to boost English skills and lure foreign students. University World News – The global window for higher education. 11 jan. 2020. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200109085030785&fbclid=IwAR0xQizm6awfdiaJxgDmEYu7dKKilxFamxYDePfuE-zipu4uNWrsHxjRYCk>

ORLANDI, E. **Recortar ou segmentar?** In: Linguística: Questões e Controvérsias. Série Estudos. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 09-26.

ORLANDI, E. A Linguagem e seu Funcionamento. Pontes, Campinas, ed. 4, 2001.

ORLANDI, E.; SOUZA, T. **A língua imaginária e a língua fluida**: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, E. (Org.) **Política linguística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

ORLANDI, E. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. 4ª ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

ORLANDI, E. **O sujeito discursivo contemporâneo**: um exemplo. Anais do SEAD: Seminários de estudos em análise do discurso. Conferências. II SEAD, 2005. Disponível em http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead2_conferencias.html

ORLANDI, E. **Teorias da Linguagem e o Discurso do Multilinguismo na Contemporaneidade**. In: ORLANDI, E. (org.) **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007a, p. 53-62.

ORLANDI, E. **Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais**. In: _____. **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP. Pontes, 2007b.

ORLANDI, E. **A noção de língua nacional**: onde falta teoria e sobra língua. In: **Língua Brasileira e outras histórias** – discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: RG, 2009.

ORLANDI, E. **Língua imaginária e língua fluida**. In: _____. **Língua brasileira e outras histórias** – discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: SP, 2009b.

ORLANDI, E. **A Linguagem e seu Funcionamento**: as formas do discurso. 6.ed. Campinas: Pontes, 2011.

ORLANDI, E. **Espaços Linguísticos e seus desafios**: convergências e divergências. Revista Rua. Campinas. n. 18, v. 2, nov. 2012a.

ORLANDI, E. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4ª ed. Pontes Editores, Campinas, SP, 2012b.

ORLANDI, E. **Discurso em Análise: sujeito, sentido e ideologia**. 2. ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2012c.

ORLANDI, E. **Formação ou capacitação?**: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. Discursos sobre a inclusão. Niterói, Intertexto, 2014.

ORLANDI, E. **Linguagem e educação social**: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. Revista Rua, Campinas, n. 21, v. 2, nov. 2015a, p. 187 – 198.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12ª ed., Campinas: Pontes, 2015b.

ORLANDI, E. **Eu, tu, ele** – discurso e real da história. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

ORLANDI, E. Entre Letras, o Mundo. **Entremeios** - Revista de Estudos do Discurso, ISSN 2179-3514, *on-line*, www.entremeios.inf.br, Seção Estudos, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre, MG, v. 16, p. 219-227, jan.-jun. 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.20337/ISSN2179-3514revistaENTREMEIOSvol16pagina219a227>

PALCHA, L.; OLIVEIRA, O. **Discurso, ideologia e ensino na contemporaneidade**: a Escola como lugar (e não-lugar) de interpretação urbana e social. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 695-716, mai./ago. 2016.

PARR, C. **English language use ‘most significant internationalisation trend for HE’**. THE World University Rankings, Apr 2014 <https://www.timeshighereducation.com/news/english-language-use-most-significant-internationalisation-trend-for-he/2013009.article>

PASSINATTO, R. Do garrafeiro ao catador de materiais recicláveis: o (re) surgimento de um sujeito do projeto urbano. In: RUA. n. 21, v. 2, p. 303-321. ISSN 1413-2109, jun. 2015. Consultada no Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade. Disponível em <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>

PAYER, M. O “**fato da língua**” na materialidade da leitura. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 1, p. 23-32, jan./abr. 2011.

PAYER, M. O. **Processos de identificação sujeito/língua**. Ensino, língua nacional e língua materna. In: ORLANDI, E. Política Linguística no Brasil. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. **Análise Automática do Discurso (AAD-69)**. In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 1990. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi... [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, M. **O papel da memória**. In: ACHARD, P. et al. **O papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

PFEIFFER, C.; GRIGOLETTO, M. **Reforma do ensino médio e BNCC – Divisões, disputas e interdições de sentidos**. Revista Investigações, v. 31, n. 2, dez. 2018.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. **O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política**. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). **Espaços linguísticos: resistências e expansões**. Salvador: Edufba, 2006. p. 17-24.

RAJAGOPALAN, K. **For the umpteenth time, the “native speaker”**: or, why the term signifies less and less in the case of English as it spreads more and more throughout the world. In: LIMA, D. C. **Language and its Cultural Substrate: perspectives for a globalized world**. Vitória da Conquista: Uesb, 2012. p. 37-58.

RAJAGOPALAN, K. **Política linguística: do que é que se trata, afinal?** In: NICOLAIDES, Christine; et al. (Org.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-142.

RÉVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio**. In: SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e identidade**. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998.

ROSA, M. **A relação entre domínio da língua inglesa e empregabilidade no imaginário brasileiro em tempos de mundialização do capital (“globalização”)**. 2003. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, IEL, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SANTANA, A.; MELO E COSTA, S. **Quem sou eu para lhe falar assim?** A construção de “discursos de si” por pessoas com HIV e o lugar do analista na entrevista discursiva. Entremeios: revista de estudos do discurso. v. 9, jul. 2014 Disponível em < <http://www.entremeios.inf.br> >

SARMENTO, S.; BAUMVOL, L.; MARTINEZ, R. **O papel das línguas na internacionalização da educação**. Organon: revista do instituto de Letras da UFRGS, v. 34, n. 66, 2019.

SARIAN, M. **Escola, trabalho e tecnologia em discurso**. Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília, v. 5, n. 1, ano V, jul. 2012.

SELVI, A.; YAZAN, B. **The Global Spread of English and the Need for EIL Pedagogy**. Teaching English as an International Language. Alexandria: TESOL International Association, p.2-10. 2013.

SERRANI-INFANTE, S. **Identidade e Segundas Línguas**. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e Identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

SILVEIRA, Z.; BIANCHETTI, L. **Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2016, vol.21, n.64, pp.79-99. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216405>.

SOBRINHO, J. **Entrevista com Eni Puccinelli Orlandi**. Polifonia, Cuiabá, MT, v. 22, n. 31, p. 565-585, janeiro-junho, 2015.

TEFERRA, D. **Internationalisation**: The search for a definition continues. University World News, Africa edition. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190920065921180>. Acesso em 22 set. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Projeto de internacionalização da UFPE é aprovado na CAPES. 22 ago. 2018. Disponível em https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset_publisher/VQX2pzmP0mP4/content/projeto-de-internacionalizacao-da-ufpe-e-aprovado-na-capes/40615

WISEMAN, A; ODELL, A. **Should non-English-speaking countries teach in English?** British Council, march 2014 <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/should-non-english-speaking-countries-teach-in-english?fbclid=IwAR0YRXF4G2L0NiX3hkcbM2d54VxMKrJwpwYEFhsiXO3-hCobQIHSetujY>

WOOLF, M. **Internationalisation of higher education** – A curate's egg. University World News – the global window on higher education. Disponível em <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190307142531281>. Acesso em 08 mar. 2019

ZIMMERMANN, N., SILVA, H. **O mecanismo de antecipação aplicado à análise discursiva de entrevistas**: imaginários de leitura de professores na educação científica. Revista Ensaio. Belo Horizonte, v.16, n. 02, p. 33-51, mai./ago. 2014.

ANEXO A – Transcrições das entrevistas

S1

O professor, então, está num cargo, atualmente, de gestão, dentro de uma universidade pública, né? Então minha primeira pergunta, para você, enquanto em um cargo de gestão em uma universidade federal, o que significa internacionalização do ou no ensino superior?

Bom, pra mim internacionalização é uma das coisas mais importantes que a gente tem que pensar nos dias de hoje, em função dessa globalização que tem, né?, e dessa possibilidade das pessoas estarem em diversos locais, viajar com facilidade, a internacionalização aumenta essa possibilidade dos nossos egressos, assim como você também receber pessoal de fora, também dar essa perspectiva pra eles de vir pro Brasil. Então acho que a internacionalização é uma vertente absolutamente importante nas universidades brasileiras. É isso que eu acho.

Ela significa trazer pessoas...

Acho que significa as duas coisas, trazer pessoas e levar pessoas daqui também pra poder... Por exemplo, eu vejo internacionalização de uma forma ampla. Eu vejo que primeiro começa com professores, que vão fazer mestrado, doutorado fora, mas vejo os nossos alunos também daqui indo fazer programas fora, e vejo nós recebendo pessoas de fora também. De todos os níveis, alunos, professores. A universidade é olhada e avaliada em muitos pontos. Um importante é esse ponto. A universidade que quer estar bem *rankeada* nos dias de hoje, se ela não olhar para a internacionalização ela não vai estar bem *rankeada* perante as principais universidades, que a gente tem que pensar no mundo, né, nos dias de hoje. Então você corre o risco de você não ser bem lembrado. Então isso é absolutamente importante. Mas eu vejo de uma forma ampla, não vejo só com aluno de graduação, por exemplo. Eu vejo isso de uma forma, que a universidade pública ela tem uma responsabilidade com a graduação, mas também tem com a pós-graduação. E nos dias de hoje o aspecto mais fácil da internacionalização é pela pós-graduação, você tem mais mecanismos de financiamento pela pós-graduação.

Uma palavra chave então é mobilidade

Mobilidade. As pessoas não terem medo de pegar um avião e ir para os Estados Unidos, ir para a França ou ir para qualquer lugar. Ir sozinho, chegar e se virar, saber que não é um bicho de sete cabeças, mas pra isso se tem que quebrar essas, esses medos que são iniciais. Acho que todo mundo que quando vai fazer uma primeira viagem, sozinho, ele fica com algum receio. Então se você já quebra isso nessa época que está na graduação, você vai facilitar a vida dessas pessoas. E mobilidade é tudo hoje, porque muitas vezes você pode perguntar pra pessoa “olha eu tenho uma passagem pra você. Tem uma reunião amanhã lá nos Estados Unidos.” Muita gente não vai, não vai aceitar isso, né, porque tem o receio de sair, de estar sozinho e não ter comunicação. Acho que isso ainda, tá melhorando muito, mas ainda a gente encontra pessoas que têm esse receio, inclusive entre professores, né, que não têm essa facilidade de, não desenvolveu essa habilidade de ter, de olhar pra isso com maior naturalidade, e têm receios de enfrentar essas coisas que eventualmente podem acontecer com qualquer um que está lá fora.

Falando no ensino em si, o que significa para você o uso da língua inglesa como meio de instrução no ensino superior?

Eu, apesar de todas as críticas que eu vejo sobre isso, eu acho que a gente tem que ser realista. E a realidade do mundo é que o mundo fala inglês. Então, pra mim, eu acho que isso é uma condição necessária. A gente vê que os cursos lá fora, mesmo em países que não têm a língua inglesa como principal língua, é o inglês que acaba sendo o idioma de internacionalização, muito comum na Alemanha, na França, na China, então eu vejo o inglês como uma coisa, uma ferramenta absolutamente necessária, muito importante, e se as pessoas já começam na instrução do ensino superior acostumadas com isso, muito mais fácil vai ser a vida delas. Não tenho a menor dúvida disso.

Isso teria algum impacto em relação à língua portuguesa, nossa língua materna?

Eu acho que não porque é uma coisa a mais, né, você fala a língua portuguesa e você vai falar a língua inglesa, mas se você for viajar só com a língua portuguesa você vai ter um problema. Então não tem jeito. Eu acho que a língua inglesa é um complemento necessário nos dias de hoje. A menos que você for, nesse mundo que é, que tá internacional, que as empresas estão cada vez mais amplas, com filiais em todo lugar, a comunicação acaba sendo em inglês. Então você limita muito as suas escolhas se você não tiver, é o que eu penso.

Se quiser acrescentar alguma coisa...

Você quer que fale aqui da universidade? Eu estou tentando ajudar no que posso, no cargo que estou ocupando, melhorar um pouco mais esta questão da internacionalização, que não é fácil. O pessoal, a gente perdeu muito mecanismo de financiamento com essa interrupção do Ciência sem Fronteiras ficou mais difícil de a gente mandar alunos pra fora e também a gente precisa ter uma imagem do país melhor para atrair pessoal pra vir pro Brasil. É sempre um desafio. Mas eu tenho tentado fazer alguma coisa pra ajudar. Fiz dois acordos internacionais com a Argentina, porque às vezes a gente pensa só em internacionalização com países mais, a Argentina é um país importante aqui, né, estamos trocando professores por enquanto, mas a ideia é trazer alunos pra cá. Tento ajudar a secretaria de relações internacionais no que posso para poder facilitar todos os mecanismos porque acredito que, a gente ter curso em língua inglesa é absolutamente importante e que a mobilidade de nossos alunos é um diferencial necessário para eles terem empregabilidade melhor nesse mundo que a gente está vivendo.

S2

Então, professor, enquanto coordenador de um programa de pós-graduação em nível de doutorado, o que significa para você internacionalização do ou no ensino superior?

Essa questão, ela é um pouco delicada. Quando se fala em internacionalização significa que nós deveríamos ter condições de receber uma pessoa para vir trabalhar aqui conosco, mas nós não temos uma infraestrutura laboratorial, condicente com o que eles têm lá. Na verdade, internacionalização nesse primeiro momento, ela serve para trazer alguém que venha trazer contribuições. Isso de certa maneira é válido também. Vou citar um exemplo do meu grupo com um aluno que foi fazer uma parte do doutorado, doutorado sanduíche, na Holanda. Eu sou ruim para guardar nomes de pessoas, não lembro o nome. Ele é conhecido do professor Marcelos, porque ambos estiveram no passado trabalhando juntos. Hoje ele é, acho que ele é alemão, não tenho certeza, um alemão lá na Holanda. Lá na Holanda ele trabalha com altos campos magnéticos, o equipamento que ele tem lá é três vezes mais potente que o que nós temos aqui. Então uma vinda desse pesquisador ao Brasil... nós levaríamos uma certa vantagem, mas é uma vantagem boa que inclusive agora esse edital para convidar pesquisador visitante por até 15 dias nós vamos convidá-lo para vir. Era para ele ter vindo ano passado, no edital do ano passado. Nosso projeto foi recusado... porque quando eu arguí o pessoal de relações internacionais, ah você colocou lá certas despesas que não podem ser colocadas. Que despesas? Por exemplo você colocou passagem de ônibus pra esse pesquisador ir de Itajubá para São Paulo, pra Guarulhos e vice-versa. Pô, por que não endossa? Se o projeto tivesse sido aprovado eu teria ido ao aeroporto buscar esse cara. Se o problema era esse! Ou o professor Marcelos. Então internacionalização tem essa questão. Não é questão de ministrar aulas em inglês. Tem alguns professores aqui que poderiam fazer. Agora, nós temos recebido gente de fora, mas da América Latina mesmo, Peru, Colômbia, bons alunos.

Alunos

Alunos. Pesquisadores, acaba que têm entrado alguns pesquisadores aí, que acabam ficando como professores. Nós temos aí alguns latino-americanos no nosso quadro.

Mas o próprio doutorado sanduíche não deixa de ser uma forma de internacionalização...

É uma forma de internacionalização. O que que significa? Nós temos publicação em colaboração com esses caras. Nós tivemos, veja só, estou esticando um pouquinho, a xxx, portuguesa, por alguma razão ela quis vir pro Brasil. Ela tem uma irmã gêmea que foi para a Alemanha, casou por lá, ela quis vir pro Brasil. E veio fazer doutorado aqui conosco. Não sei como, ela achou Itajubá no mapa e tem uma escola boa lá. Ela veio para fazer doutorado em Materiais, aqui conosco, e acabou fazendo doutorado comigo e com o Marcelus. Eu fui co-orientador. Essa menina voltou para Portugal, olha como são as coisas, ela hoje está trabalhando na agência aeroespacial europeia. Sabe por quê? Porque tem um doutorado no estrangeiro. Ah, é no Brasil! Mas Brasil é co... Itajubá é conhecido? Itajubá é conhecido em Portugal? Não. Acontece que nós temos os nossos colaboradores e as amostras dela foram crescidas no INPE, que é o nosso instituto de pesquisa aeroespacial do Brasil. E tinha uma diretora da agência espacial europeia em Portugal que conhecia o INPE. Ela foi contratada por conta da nossa colaboração com o INPE. Opa! Se eles trabalham com o INPE é porque eles trabalham sério.

Então podemos dizer assim que essa experiência internacional dela aqui, de outras pessoas, abre portas?

Abre sim, sem dúvida que abre. Abre. Agora, os editais precisam ser um pouquinho mais flexíveis, porque o dia em que o bendito holandês, tendo dinheiro, a gente tinha o dinheiro e ele topava vir, ele é um cara muito bom. Ele já recebeu aluno nosso, um aluno que vai defender doutorado agora no meio do ano, ele já tem três artigos A2 ou melhor que A2 em um ano. Ele vai defender agora, dentro do prazo, entendeu, então, nós queríamos mandar mais gente, nosso programa teve nota abaixada, aí não sei se vai ser possível manter esse tipo de...

Mas tendo internacionalização será que a nota do curso não teria sido abaixada? Ou não?

Não, acho que não foi por isso. Houve, vamos falar na primeira pessoa do plural, pra não pôr a culpa em ninguém, cometemos alguns erros. Por exemplo aceitar uma quantidade de docentes, sendo que alguns deles não mereciam ter entrado. Agora nós estamos pagando o preço porque é muito doloroso cortar. Era mais fácil não ter entrado. Agora as pessoas esperneiam, etc., não é isso? Nós tivemos aí, não lembro, nós podíamos estar com índices suficientes para manter pelo menos o 4 ou talvez pensar até num 5, agora nesse ano de 2018 nós tivemos um bom índice, mas o problema é que o sarrafo está subindo em todo lugar, então não pode descuidar.

Você chegou a comentar da língua inglesa, o que significaria ou significa o ensino em língua inglesa na pós-graduação?

Especialmente no doutorado toda revista de qualidade, né, a gente publica em inglês. O Fernando, aquele que esteve um ano na Holanda, ele está terminando de escrever a tese dele e está escrevendo em inglês. Então ele publica em inglês. A maioria dos nossos professores são capazes de ministrar um curso em inglês. Eu, em particular, tenho um problema. Meu problema é que eu nunca fiquei uma temporada fora, de modo que meu inglês melhora, piora, piora, piora e agora ele está piorando, a despeito de eu ter uma filha que mora lá, nos Estados Unidos, casada com um americano, porque eu tenho problema de audição. Quando se tem problema de audição não adianta. Você dá aula de inglês pode não concordar comigo, mas é um dado muito simples. Minha filha é boa de inglês e ela está dando aula de inglês num cursinho aí e tem alunos particulares também. ‘olha pai essa pronúncia está errada. É assim.’ Você falou duas vezes a mesma coisa. (risos) Não tem diferença. Como você quer que eu fale de um jeito que eu não consegui perceber.

Mas você acha que o ensino em língua inglesa contribui..., atrapalha ..., é importante...?

Os físicos se comunicam em inglês. Aqui mesmo no curso de física alguns seminários são em inglês. Quando a gente recebe algum professor é em inglês. É essencial que todos falemos fluentemente o inglês. Todos falemos com exceção daqueles que têm problema de audição. Às vezes falam, mas não entendem o que eles falam. Não entendo às vezes o português.

Mas o ensino em língua inglesa contribuiria para a internacionalização?

Acho que sim, acho que contribuiria. Meu curso em particular, engenharia de materiais. Ele nasceu no IFQ. Ele tem, como se diz, um enfoque, vem de ciências de materiais. Porém, hoje em dia mais da metade dos docentes são da mecânica, da área de materiais, curso de engenharia de materiais e do curso de engenharia mecânica. Então o enfoque é um enfoque meio dual. Os físicos, os químicos, as ciências, a nossa ciência, a linguagem, por exemplo, eu tenho problema para conversar, mas não tenho para escrever. Leio, leio sem problema nenhum. Muito

provavelmente minha pronúncia deve estar cheia de vícios, mas é mais pela questão que já falei para você. Na parte de cá, que se refere aos físicos e aos químicos, é a nossa linguagem do dia a dia. Você vai num congresso, mesmo nacional, um congresso de física matéria avançada é tudo em inglês. Até os painéis, a maioria dos painéis, tudo em inglês.

É quase que natural.

É natural. Eu acho que nas engenharias está indo pelo mesmo caminho. Agora a questão primária é a seguinte, vamos trazer alemães para fazer cursos de pós-graduação aqui em contrapartida daqueles que eles recebem nossos lá... Isso nos constrange um pouco, porque quando uma máquina quebra aqui a gente leva seis meses para consertar. Lá, na semana seguinte as providências já foram tomadas. Aqui, né, eu falei com o reitor, olha temos um laboratório de excelência em energia, a gente não tem a mesma excelência muito menos qualidade, ou vice-versa, não tem. Por quê? Você diria a reitoria nos deu mais um milhão de reais, na época nem foi tanto porque o dólar estava menos de 3, mas agora está cerca de 4, preço de hoje 1,5 milhão um equipamento, sendo que volta e meia uma queda de energia nos dá prejuízo de R\$300 a R\$1500 e um atraso de 15 dias nas operações. E sem contar que esses R\$1500 nem sempre são suportados pela universidade. Entendeu? Então, por falar em ... vou citar o mesmo cara da Holanda, nós temos, eu disse que nós temos um intercâmbio muito bom com o INPE, como nós temos equipamento aqui que eles não têm lá, a maioria dos equipamentos a gente mede lá, mas esse aqui eles não têm, então o cara vem medir aqui. O terceiro dia que eles vêm aqui rever os dados, ok? Sabe o que ele fez? Foi terminar as medidas na Holanda, Ok? Então...

Ficou internacional!

Ficou, ficou internacional, tá certo? Mas o cara foi legal pra caramba porque ele colocou o nome dos dois que estavam trabalhando com ele, ajudando, sendo que o que foi feito aqui não serviu para nada.

S3

Enquanto coordenador de dois programas em nível de pós-graduação, o que significa internacionalização do/no ensino superior pra você?

Internacionalização... pra mim é um intercâmbio de experiências, no sentido de desenvolver pesquisa, conhecimento, tecnologia com universidades que não são do país, lógico, mas mais do que isso, elas são bem avaliadas, dentro do contexto acadêmico-tecnológico mundial. Acho que internacionalização tem mais a ver com esse intercâmbio de ideias que consequentemente vai gerar um intercâmbio de pessoas, na minha visão.

Então você vê como algo positivo

Ah, sem dúvida. Ciência, ninguém faz ciência sozinho. Ninguém gera conhecimento sozinho. A gente sempre gera discutindo. Nem sempre seu ambiente de trabalho, seu ambiente acadêmico no dia a dia vai ter as melhores mentes para discutir um problema. Você vai ter mais chance de encontrar essas mentes, essas ideias para discutir, pra progredir com as, com o conhecimento em si, com as propostas em si.

Dentro dessa internacionalização do/no ensino superior, como você vê a língua inglesa?

Ah, é a língua de comunicação mundial, né? É onde todo mundo se entende hoje eu diria. Então, se você pegar a Rússia, se você pegar a França, se você pegar a Espanha, ou a própria língua portuguesa, todo mundo se entende em inglês, todo mundo se comunica em inglês em qualquer lugar do mundo que você vai pra trocar ideias, pra conversar, inglês é a língua principal.

E o ensino em língua inglesa na pós-graduação?

Bom isso, assim, acho que isso seria um ponto bastante interessante do ponto de vista Brasil, né? Mas é um ponto em que a gente está muito distante. Se a gente pegar, por exemplo, na Europa, acho que é o tratado de Bolonha, eles já têm essa concepção de que os cursos da pós-graduação têm que ser ministrados em inglês. Na França eu não tenho certeza, mas você vai pra Portugal, você vai pra Suécia, você vai pra Noruega, você vai no leste europeu, na própria Itália, vários, é, a Alemanha, então vários cursos ou quase todos os cursos de pós-graduação já são ministrados em inglês. Aqui no Brasil acho que a gente está muito distante disso, não sei se é uma questão cultural, educacional, mas seria de fato um diferencial pra gente poder, as cabeças, ou a mão de obra, os cientistas que a gente pretende formar poder sair daqui e transitar em qualquer lugar do mundo.

Você enxerga essa língua inglesa como meio de instrução, meio de ensino, uma ameaça à língua portuguesa?

Não, eu enxergo ela não como uma língua de ensino, mas como meio de comunicação mundial. O ensino poderia ser em qualquer língua. Mas o meio de comunicação é a língua inglesa. A língua inglesa é o meio de comunicação, não necessariamente a de ensino. No caso específico, se a gente tivesse, se a gente tiver em curso em inglês a grande vantagem é que a gente vai abrir portas pra trazer outras mentes, outras culturas, ou outras cabeças que nós nos limitamos hoje por causa da língua.

Então a língua portuguesa seria um limitador pra essa... pra esse intercâmbio...

Para um intercâmbio de ideias, sem dúvida, sem dúvida. A gente conseguiria fazer um intercâmbio muito limitado com alguns, alguns poucos países que são pouco populosos e mal-e-mar com alguns países de língua espanhola. A gente acha que se entende, mas na verdade não se entende nada. Então, sem dúvida é um limitador, pra mim é um limitador.

S4

O professor é coordenador de curso de pós-graduação em nível de doutorado, correto?

Sim, em engenharia elétrica.

Então, enquanto coordenador de um programa em nível de pós-graduação em uma universidade, o que significa a internacionalização do ensino superior para você?

Talvez a gente possa abrir isso. Significa a gente poder receber alunos e poder mandar alunos, trocar... , fazer intercâmbio, que alunos participem um certo tempo de certas instituições e permitir que alunos venham pra cá. No momento isso não tem acontecido. Nós temos facilidade de certo modo de que alunos possam ir, mas nós não temos condição ainda de receber alunos.

Mas seria interessante?

Seria interessante. Seria fundamental.

Qual seria o significado dessa internacionalização do ou no ensino superior?

Você permitir uma agilidade na troca de informações e experiências, fazer projetos conjuntos, fazer pesquisas conjuntas.

Certo. E isso não está acontecendo ainda... por quê?

Porque os alunos pra vir teriam que ter a oferta de disciplinas em inglês.

O que nos leva a minha próxima pergunta (risos). O que significa para você, coordenador de curso em nível de pós-graduação o ensino em língua inglesa?

Seria atingir um patamar que outros países, como por exemplo, países nórdicos já estão fazendo, ministram sua pós-graduação em engenharia elétrica somente em língua inglesa. Isso facilita a redação das teses, dos artigos em inglês, facilita que nossos alunos possam ir e que a gente possa receber alunos, né? Como não temos a oferta de disciplinas os alunos não se sentem atraídos pra vir.

Essa oferta não existe ainda. Por que será?

Por vários motivos. Um deles é que nem todos os professores têm intimidade, fluência com a língua. Outros não se sentiram motivados a seguir essa abordagem. Alguns outros estão naquela filosofia que 'tá bem assim, pra que vou mudar?', se eu preciso de um artigo em inglês eu pago alguém pra revisar ou pago alguém pra traduzir. E acho que enquanto não tivermos mecanismo de pressão, de penalização ou de premiação pra que isso dê andamento não vai ser tão rápido, não. Eventualmente nós teremos isso, mas a passos mais lentos.

E como você vê a adoção de uma língua estrangeira, como a língua inglesa, como meio de instrução, a disciplina ser ministrada em língua inglesa, qual a relação dessa língua inglesa com a língua portuguesa?

Desculpe, acho que não entendi.

Existe, assim, uma ameaça, uma prejudicaria a outra...

Tem certas áreas em que o pessoal traduz toda a terminologia. Em outras áreas como no caso a nossa, engenharia elétrica, a gente adota muita terminologia em inglês. Então não seria um medo do inglês, não. A gente usa memória *ram*, *roam*, *CPU*, são termos em inglês. Pra área de transmissão em energia elétrica tudo é adotado em inglês. O que eu acho é que essa falta de intimidade de alguns professores em falar, em comunicar. Em termos de terminologia não é problema, não.

Mas eles já usam a língua inglesa de alguma forma.

Eles fazem suas leituras de artigos em língua inglesa, sim.

A aula é que ainda não é em inglês.

Eu vou fazer uma avaliação mediana aqui. Metade dos professores têm condições, sim, tranquilamente, de ministrarem suas aulas em inglês. E outra metade, quer por não ter tido uma experiência no exterior ou não ter tido uma boa formação em inglês não se sente à vontade de ministrar as aulas em inglês.

Gostaria de acrescentar alguma coisa sobre internacionalização ou ensino em inglês que pensou depois?

Praticamente toda publicação é feita em LI. E, livros, que pelo mercado mundial são publicados em inglês, mas eles têm chances muito pequenas de serem convertidos para o português, por causa de volume de vendas, né. Então, se as disciplinas fossem ensinadas em inglês, talvez até facilitaria em termos de material bibliográfico, né, pra ajudar nas disciplinas.

S5

Então, o professor é coordenador de dois cursos de pós-graduação, um já em andamento em nível de mestrado e um ainda em processo de inicialização (ainda em projeto) em nível de doutorado. Então minha primeira pergunta é qual é pra você qual o significado de internacionalização do ou no Ensino Superior?

A internacionalização na minha opinião no ensino superior é abrir as portas pra quê?, pra saber o que que tá acontecendo e pra modernizar, modernizar principalmente a pós graduação no Brasil. Obviamente que vai depender de quem ou quais são os profissionais que vão chegar e a ideia é os americanos, alemães têm o estado da arte em alguns, algumas linhas de pesquisa que a gente trabalha aqui no Meio Ambiente e Recursos Hídricos como, por exemplo, a parte de clima e sustentabilidade. Então, a ideia de internacionalização é essa, é abrir pra trazer o novo e para modernizar.

E como que você, para você o que significa dar aula em inglês, usar o inglês como meio de ministrar essas disciplinas?

Quando foi passado essa parte de, esse programa de internacionalização aqui na IES não foi só o inglês, foi colocado outras línguas que os nossos professores falam, né. Por exemplo italiano, que eu falo italiano, um outro professor, vários professores, espanhol, ou em francês também, então não foi só o inglês. Com relação a falar outras línguas, nosso programa ele tem duas vertentes. Tem gente que concorda e tem outros professores que discordam, por quê? Porque ministrar em inglês ou em outra língua significa não ministrar em português e o nosso programa é um programa extremamente regional, ou seja, quem faz parte do programa, exceto quem veio de Bauru esse ano e quem veio do norte de Minas é só dessa região. Muitos poucos são as pessoas que vem de fora e os que vem de fora são só da comunidade da América Latina, veio do Paraguai, Colômbia, Bolívia, veio uma vez um francês, mas não na pós-graduação e sim na graduação em Ciências Atmosféricas, veio um uruguaio e um argentino. Então ministrar em inglês, a gente tem aquela, como eu falei, duas vertentes, parte concorda que isso é importante, mas não atendo nosso público.

Mas seria alguma coisa pra mudar o perfil do público...?

Não porque nosso programa é extrema... ele é bem regionalizado, a gente tem 11 anos de programa

Mas mesmo o doutorado, será que vai ter o mesmo perfil?

Talvez o doutorado mude, mas pelo histórico, a comunidade é a América Latina, não foge disso.

E as pessoas que dizem não serem a favor de ministrar aula em outra língua...

É porque vai prejudicar esses, o nosso público que já tem, e o nosso público brasileiro mesmo. Tem muitos que não têm acesso a línguas, beleza faz o TOEFL, tira uma nota, tem uns que nem fazem, nem conseguem ser aprovados no TOEFL, vão fazer outro tipo de exame de proficiência, e que que acontece, a gente vai acabar ou incentivando ou prejudicando nossos alunos, a gente não tem um estudo pra saber isso. Mas essa é nossa visão. Tem uns que acreditam, beleza, acham que vai melhorar, outros não em função da nossa demanda, nosso público.

Existe quem ache que ministrar a disciplina em uma língua estrangeira é uma ameaça à língua portuguesa, por exemplo?

Não é uma ameaça à língua em si, mas ao entendimento dela, sim. Porque tem gente que não consegue, e tem algumas disciplinas que são tão, mas tão específicas, por exemplo, metrologia da América do Sul, estatística, ferramentas em estatística, planejamento e experimento, que até uma delas eu que ministro, que já o português fica difícil de a gente explicar pro aluno, imagine uma língua estrangeira que não é de domínio de todos, fica bem complicado. Pode ter, eu acho, algumas disciplinas, quem tem o domínio da língua não vai se sentir menosprezado em se matricular, quem tem prejuízo não vai se matricular naquela disciplina que vai ser ministrada em outra língua.

Essa é a prática da internacionalização. Por isso que internacionalização no meu ponto de vista não é só ministrar aula. É tacanho quem pensa assim. Internacionalização é trazer pesquisadores, trazer alunos de fora pra tocar projeto, pra trocar ideias, pra modernizar a pós-graduação e não somente modernizar a disciplina em outra língua. Isso não é internacionalização.

Essa modernização, ela é importante, você disse para saber o que está acontecendo lá fora...

Também, e pra melhorar. Por exemplo, vou dar um exemplo, modelos de mudanças climáticas, os modelos de mudanças climáticas a cada seis anos eles são melhorados, tanto tem o downscaling estatístico que a gente chama como downscaling de refinamento de melhoria de modelo e quem sabe o estado da arte são os pesquisadores que estão ou na Europa ou nos Estados Unidos, bem mais na Europa nessa área, né, e trazendo isso a gente teria como a gente trabalhar com esses modelos, a gente melhorar, e regionalizar pra gente porque a gente sabe que alguns modelos desse tipo de previsão erram muito para Minas Gerais em função da topografia, a simples topografia que é totalmente diferente de lá e trazendo esse pessoal a gente conseguiria ter o domínio desse modelo que é uma caixa preta, né, e a gente mesmo parametrizar isso pra melhorar pra nós. E não dar uma aula simplesmente em outra língua.

É só um exemplo dessa parte da modernização que eu tinha comentado antes.

Você falou que os especialistas, a maioria, são da Europa. Quando vocês fazem trocas com essas pessoas a língua em comum...

Não, não, quem trabalha com, quem tem projeto no exterior sempre fala, né, fala inglês.

Você falou de alemães, vocês usam alemão ou ...

Não, não o alemão fala inglês também, tanto é que tem um alemão que vem pra cá

Essa troca funciona com a língua inglesa.

E teve até um alemão que veio pra cá. Eu não falo alemão, ele também não falava muito em português, a gente conseguiu se falar no italiano. A gente dá um jeitinho.

A maioria dos professores aqui, pelo menos das Ciências Atmosféricas que é da linha Clima e Sustentabilidade, a gente paga professor, a gente tá sempre tendo aula. Eu mesmo tava estudando antes de ti chegar.

Professor de...?

Professor de inglês mesmo. Um paga pra falar, outro paga pra escrever, a gente tá sempre correndo atrás.

Então, vocês estão investindo na língua inglesa?

Isso, na língua inglesa e eu, no meu caso, no italiano. A gente tá sempre gastando dinheiro com isso.

Você quer acrescentar alguma coisa? Pode falar.

Não, acho que não. Mas com relação a essa parte de internacionalização o pessoal aqui desta IES tá muito em dar aula em inglês. Não é só isso.

E não é a realidade dos programas de vocês.

No nosso, não sei dos outros, talvez da Elétrica seja totalmente diferente, cada programa é diferente, por isso que vai ser difícil, eu acho, analisar esse conjunto, mas o nosso programa não. Até porque nossa clientela é basicamente Minas Gerais e região e a maioria não sabe falar inglês. Imagina a gente abrir uma disciplina só em inglês e pro professor, por exemplo eu, a gente dá 10 horas-aula, 15 horas-aula, se for adicionar uma em inglês, e uma em português, vai onerar enorme nosso trabalho. Ainda por cima a gente é coordenador de pós, coordenador de TFG, coordenador de estágio, coordenador de curso de graduação.

E vocês não veem que ministrar uma disciplina em outra língua vai atrair outros alunos

Se não mudar a forma de, se não mudar o recurso que dá para projeto ninguém dos Estados Unidos vai vir aqui para trabalhar. O Estado da Arte está lá. Pra quê que a pessoa vai vir aqui. A mesma coisa quando tem programas de pós-graduação. Alunos nossos aqui se inscrevem na USP, na Unicamp e aqui. Passam na USP, passam na Unicamp, eles vão pra lá. Por quê? Porque tem mais recurso, tem mais aporte, não ficam aqui. Pra chamar aluno de fora, quando falo de fora é fora da América Latina, é muito complicado. Por isso que nosso público é todinho América Latina.

Não deixa de ser internacionalização.

É uma internacionalização, mas só que não no inglês como estão batendo. Esse é o nosso desafio ainda.

S6

Boa tarde. O professor é coordenador de um curso de graduação numa universidade federal, certo? Eu gostaria de saber, enquanto coordenador de um programa em nível de graduação, o que significa para você internacionalização do ensino superior?

Na minha percepção, ou na minha intuição vamos dizer assim, hoje nós vivemos num mundo globalizado. Então a economia está globalizada. Eu não vejo como a educação, o ensino não se globalizarem. Acho fundamental os cursos hoje estarem engajados nessa ideia de internacionalização, porque aqueles cursos que não tiverem esse viés, na minha concepção eles vão estar fora do mercado.

Mas o que quer dizer internacionalizar um curso?

Bom, na minha concepção a internacionalização, não sei se vou utilizar a palavra correta, mas seria algo em torno de você trocar conhecimento. Então, nós trocamos conhecimento com outras instituições no exterior, através do quê? Tanto do intercâmbio de nossos professores e alunos quanto deles também aqui, a gente recebendo esses professores e alunos de outras instituições.

E o que significa para você o ensino em língua inglesa, dentro de um curso que faça parte de um programa de internacionalização?

O que você quer dizer com ensino em inglês?

Usar a língua inglesa como meio de ensinar, usar essa língua como meio para ministrar uma outra disciplina, não uma aula de inglês, mas uma aula em inglês.

Eu vejo o seguinte: quer queira, quer não, vamos colocar dessa maneira, o inglês é uma língua universal, correto? Então, como o mercado hoje exige o aluno que, um ingressante no mercado de trabalho, ele exige que tenha inglês fluente, eu acho fundamental os cursos de graduação dar essa formação para esse aluno. Não é simplesmente ensinar o inglês, é dar o conhecimento numa língua, numa segunda língua, numa língua universal que seria o inglês.

Existe uma visão dentro do curso, sua, de outros professores, de que ensinar em inglês seria um conflito com a língua portuguesa?

Num primeiro momento, alguns anos atrás, acredito que sim. Hoje não. Hoje eu acho que já temos bastantes professores, inclusive gestores da nossa instituição, com pensamento bem aberto, que eu acho que não existe esse conflito.

Não haveria prejuízo à língua materna, à língua portuguesa?

Acredito que não. Inclusive hoje, nosso próprio curso de Administração, nosso Instituto de Engenharia de Produção e Gestão, nós estamos tentando fazer com que os cursos de Engenharia de Produção e Administração, que estão ligados ao Instituto, tenham aí pelo menos um número bastante razoável de disciplinas que vão ser ministradas em inglês. Então, qual é a ideia dessa nova grade que a gente está construindo? Disciplinas que normalmente são coincidentes podem ser dadas ora numa turma, por exemplo na Engenharia de Produção em português, ora numa turma, exemplo na Administração, em inglês. E nisso eu estou internacionalizando dois cursos.

O aluno pode optar

O aluno pode optar porque a disciplina é a mesma, vai ter a mesma sigla, só que num curso vai ser ofertada em português e no outro em inglês.

E que tipo de aluno será que vai optar pela disciplina em inglês?

Num curto espaço de tempo ou a médio e longo prazo?

Nos dois!

Num curto espaço de tempo, acredito eu, nós vamos ter, assim, não com grande diferencial o aluno optando mais pelo português do que pelo inglês. A médio e longo prazo acho que vai ter uma inversão disso.

Porque o aluno vai enxergar...

Que as informações, o conteúdo, que está se passando pra ele em inglês, vai ser, vou por até entre aspas, um excelente diferencial pra ele. Que ele vai estar ali, de alguma forma, se familiarizando mais rapidamente com a realidade que ele vai vivenciar na hora que ele entrar no mercado de trabalho.

Que acrescentar alguma coisa sobre internacionalização, sobre o inglês?

Eu acho que, vamos dizer assim, se você perguntar alguma coisa pra mim, eu sou um cara que vai brigar por isso, porque eu acredito.

S7

Para você, enquanto professor de curso de pós-graduação em uma universidade federal, o que significa internacionalização do ou no Ensino Superior?

Internacionalização, pra mim, significa algumas coisas. Primeiro: uma ótima capacidade de intercâmbio entre alunos de graduação, de pós-graduação, de professores de mestrado, e de principalmente de doutorado. Existe uma certa pesquisa que diz que quando há uma relação entre professores de universidades brasileiras e professores de universidades americanas ou do exterior a publicação tende a ser mais profícua quando há essa interrelação. Existe uma pesquisa sobre isso. Então, eu tomo como exemplo a minha ida pro exterior. Quando eu retornei do exterior eu tinha uma publicação X. Hoje eu sou bolsista de produtividade. (Minha publicação) foi alavancada principalmente devido a minha ida pro exterior. Então você domina uma língua, você acaba dominando uma língua, você coloca os seus conhecimentos em, para uma outra comunidade que, em via de regra, por exemplo, na média nós somos iguais aos americanos, mas a variabilidade nossa é bem diferente da variabilidade deles. Por exemplo, nossos melhores aqui não são iguais aos melhores deles, devido a uma variabilidade muito intensa que tem lá. Então, na média nós somos iguais, mas na variabilidade desses que estão na linha de ponta lá, eles são realmente superiores em termos de publicação e tal. Mas internacionalização, eu acredito que é o último estágio de um programa de pós-graduação de alto nível. Então, digamos, é uma tendência, vai ser irreversível, acho que é irreversível (para) você querer ter programas bons de pós-graduação você tem que buscar a internacionalização. Em um nível de importância menor eu acho que tem o intercâmbio de graduação no exterior. Mas a gente não consegue medir o impacto que isso teve no país, por exemplo através do programa Ciência sem Fronteiras, enfim a gente não sabe se foi um programa bom ou ruim porque a gente não mediu os resultados, mas para a pós-graduação, para o desenvolvimento de novos produtos, novos processos, internacionalização é vital para uma universidade. Essencialmente isso. Não funciona como deveria funcionar, deveria ter, por exemplo para melhorar a internacionalização, deveria ter um ótimo escritório de relações internacionais, deveria ter quem entendesse quem são os verdadeiros clientes desse escritório, que tivesse um grande número de intercâmbio com universidades no exterior, e as universidades no exterior também querem promover essa internacionalização, porque pra eles também é interessante vir pro Brasil, pra conhecer outras culturas. Internacionalização para mim é tipo um ganha-ganha, entre nós e eles.

O que significa o uso da língua inglesa como meio de instrução no ensino superior?

Língua inglesa, notadamente a língua inglesa é a língua que possui o maior número de publicações em todos os sentidos. Se você abrir o Amazon em português e abrir o Amazon em inglês você vê a diferença brutal que existe entre língua inglesa e língua portuguesa. Eu acho fundamental todos os periódicos de pesquisa, todos os bons periódicos de pesquisa no mundo, os melhores, *Journal of Production*, *Science*, *Nature*, todos os melhores são em língua inglesa. Então, pra você acessar as melhores ideias, as melhores pesquisas, os melhores artigos, os melhores livros, você fatalmente vai ter que ter acesso à língua inglesa. Então em academia a língua inglesa é um universo que se abre quando se aprende. Eu acredito que cursos na universidade deveriam dar uma ênfase a língua inglesa, sem sombra de dúvida a língua inglesa eu diria que é a língua universal. As pessoas deveriam talvez aprender a língua pátria e necessariamente uma outra língua para viver nesse ambiente de pesquisa em pós-graduação, sem sombra de dúvida a pessoa tem que saber.

O que que significa a aula ser em inglês?

A aula ser em inglês, se os professores não conseguem dar aula em inglês, mas pelo menos os slides, os textos, as leituras pelo menos de pesquisa poderiam, deveriam ser em inglês. É claro que aula em inglês depende um pouco de domínio da língua, e tal, mas isso é algo fundamental. Por exemplo, na Europa, isso é uma coisa que eu participei, tinha um programa chamado *European Project Semester*, que consistia de todas as nações da Europa, todas as nações tinham línguas específicas, mas os cursos eram dados em inglês para poder participar desse projeto. Isso aí promovia uma integração entre todas as universidades através da língua inglesa. Se você, por exemplo, participar aqui também com cursos na língua inglesa você poderia fazer parte desse tipo de intercâmbio. Então é algo que deveria ser enfatizado na universidade sem sombra de dúvida.

ANEXO B – Decreto que institui o programa Ciência sem Fronteiras

CÂMARA DOS DEPUTADOS
Centro de Documentação e Informação

DECRETO Nº 7.642, DE 13 DE DEZEMBRO DE 2011

Institui o Programa Ciência sem Fronteiras.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Programa Ciência sem Fronteiras, com o objetivo de propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias.

Parágrafo único. As ações empreendidas no âmbito do Programa Ciência sem Fronteiras serão complementares às atividades de cooperação internacional e de concessão de bolsas no exterior desenvolvidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, do Ministério da Educação, e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação.

Art. 2º São objetivos do Programa Ciência sem Fronteiras:

I - promover, por meio da concessão de bolsas de estudos, a formação de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil;

II - ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de cursos técnicos, graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores, especialistas, técnicos, tecnólogos e engenheiros, pessoal técnico-científico de empresas e centros de pesquisa e de inovação tecnológica brasileiros, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;

III - criar oportunidade de cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros de universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa de reconhecido padrão internacional;

IV - promover a cooperação técnico-científica entre pesquisadores brasileiros e pesquisadores de reconhecida liderança científica residentes no exterior por meio de projetos de cooperação bilateral e programas para fixação no País, na condição de pesquisadores visitantes ou em caráter permanente;

V - promover a cooperação internacional na área de ciência, tecnologia e inovação;

VI - contribuir para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa brasileiros;

VII - propiciar maior visibilidade internacional à pesquisa acadêmica e científica realizada no Brasil;

VIII - contribuir para o aumento da competitividade das empresas brasileiras; e

IX - estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no País, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação.

Art. 3º Para a execução do Programa Ciência sem Fronteiras poderão ser firmados convênios, acordos de cooperação, ajustes ou outros instrumentos congêneres, com órgãos e entidades da administração pública federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como com entidades privadas.

Arts. 4º a 7º. [\(Declarados revogados pelo Decreto nº 9.784, de 7/5/2019, em vigor em 28/6/2019\)](#)

Art. 8º Para atender aos objetivos do Programa Ciência sem Fronteiras, a CAPES e o CNPq concederão:

I - bolsas de estudos em instituições de excelência no exterior, nas seguintes modalidades:

- a) graduação-sanduíche;
- b) educação profissional e tecnológica;
- c) doutorado-sanduíche;
- d) doutorado pleno; e
- e) pós-doutorado; e

II - bolsas no País, nas seguintes modalidades:

- a) para pesquisadores visitantes estrangeiros; e
- b) para jovens talentos.

§ 1º As bolsas de graduação-sanduíche têm como público-alvo estudantes de graduação das áreas de conhecimento prioritárias, matriculados em instituições de ensino superior no País, considerando, entre outros critérios de seleção, o melhor desempenho acadêmico.

§ 2º As bolsas de educação profissional e tecnológica têm como público-alvo docentes, pesquisadores e estudantes de melhor desempenho acadêmico de cursos técnicos e superiores oferecidos por institutos de formação profissional e tecnológica participantes do Programa Ciência sem Fronteiras, nas áreas de conhecimento prioritárias.

§ 3º As bolsas de doutorado-sanduíche têm como público-alvo estudantes de doutorado das áreas de conhecimento prioritárias, matriculados em instituições de ensino e pesquisa no País.

§ 4º As bolsas de doutorado pleno têm como público-alvo candidatos à formação plena no exterior nas áreas de conhecimento prioritárias, em instituições de excelência no exterior.

§ 5º As bolsas de pós-doutorado têm como público-alvo candidatos detentores do título de doutor obtido em cursos de pósgraduação no Brasil ou reconhecido por instituições participantes do Programa Ciência sem Fronteiras, interessados em cursos nas áreas de conhecimento prioritárias.

§ 6º As bolsas para pesquisadores visitantes estrangeiros têm como objetivo atrair lideranças internacionais, estrangeiros ou brasileiros, com expressiva atuação no exterior, nas áreas de conhecimento prioritárias.

§ 7º As bolsas para jovens talentos têm como objetivo atrair jovens cientistas de talento, estrangeiros ou brasileiros, com destacada produção científica ou tecnológica nas áreas de conhecimento prioritárias.

§ 8º [\(Declarado revogado pelo Decreto nº 9.784, de 7/5/2019, em vigor em 28/6/2019\)](#)

§ 9º [\(Declarado revogado pelo Decreto nº 9.784, de 7/5/2019, em vigor em 28/6/2019\)](#)

Art. 9º A CAPES e o CNPq promoverão chamadas públicas, conjuntamente, para divulgação do processo de concessão das bolsas referidas no art. 8º e promoverão a seleção dos

beneficiários, levando em conta o mérito dos candidatos e dos projetos, respeitadas as especificidades de cada entidade executora.

Parágrafo único. As chamadas públicas terão divulgação nacional ou, quando for o caso, internacional.

Art. 10. Cabe ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação:

I - disponibilizar recursos financeiros para bolsas e fomento à pesquisa, destinados à execução do Programa Ciência sem Fronteiras pelo CNPq, que poderá repassar recursos a instituições ou organismos internacionais de fomento e de intercâmbio acadêmico;

II - promover e incentivar a participação dos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia no Programa; e

III - firmar parcerias e acordos com instituições internacionais.

Art. 11. Cabe ao Ministério da Educação:

I - disponibilizar recursos financeiros para bolsas e fomento à pesquisa, destinados à execução do Programa Ciência sem Fronteiras pela CAPES, que poderá repassar recursos a instituições ou organismos internacionais de fomento e de intercâmbio acadêmico;

II - promover e incentivar a participação das universidades, institutos tecnológicos e cursos de pós-graduação no Programa;

III - promover o ensino e a aprendizagem de idiomas estrangeiros; e

IV - firmar parcerias e acordos com instituições internacionais.

Art. 12. Cabe à instituição cujos candidatos forem contemplados por ações do Programa Ciência sem Fronteiras o reconhecimento dos créditos ou das atividades de treinamento obtidos no exterior, de acordo com o plano de atividades previamente aprovado.

Art. 13. [Declarado revogado pelo Decreto nº 9.784, de 7/5/2019, em vigor em 28/6/2019](#)

Art. 14. O Programa Ciência sem Fronteiras será custeado por:

I - dotações orçamentárias da União consignadas anualmente aos órgãos e entidades envolvidos no Programa, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento fixados anualmente; e

II - outras fontes de recursos, provenientes de entidades públicas e privadas.

Art. 15. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 13 de dezembro de 2011; 190º da Independência e 123º da República.

DILMA ROUSSEFF

Fernando Haddad

Aloizio Mercadante

ANEXO C – minuta de anteprojeto que propõe a criação do Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE em 16/10/2019

Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – FUTURE-SE, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Fica instituído o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se, que tem por finalidades:

- I - propiciar fontes adicionais de financiamento para as universidades e institutos federais;
- II - incentivar o incremento da captação de recursos próprios;
- III - viabilizar a destinação dos recursos próprios diretamente para a respectiva universidade ou instituto federal;
- IV - promover e incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação;
- V - fomentar a promoção da visão empreendedora; e
- VI - estimular a internacionalização das universidades e institutos federais.

Art. 2º As medidas previstas nesta Lei devem ser orientadas pelos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, economicidade e eficiência, bem como pelos seguintes preceitos:

- I - obediência à autonomia universitária, consoante o art. 207 da Constituição;
- II – promoção da simplificação administrativa, da modernização da gestão pública e da integração dos serviços públicos, especialmente por meio da utilização de instrumentos digitais e eletrônicos;
- III - promoção da comunicação aberta, voluntária e transparente das atividades e dos resultados da instituição; e
- IV - direcionamento de ações para a busca de resultados para a sociedade, em busca de soluções tempestivas e inovadoras para lidar com os desafios impostos.

(...)

Art. 4º O Programa Future-se divide-se em três eixos:

- I – pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação;
- II – empreendedorismo; e
- III – internacionalização.

CAPÍTULO VI

DO EIXO 3 – INTERNACIONALIZAÇÃO

Art. 23. Constituem pilares da internacionalização:

- I – mobilidade internacional da comunidade acadêmica;

II – política linguística; e

III – colaboração e parcerias internacionais em ensino, pesquisa e extensão.

Art. 24. A implementação dos pilares referidos no caput se dará por meio das seguintes ações:

I – planejamento da estratégia institucional de internacionalização;

II – desenvolvimento e gerenciamento de programas de mobilidade acadêmica;

III - oferta de cursos de línguas estrangeiras e de certificações de proficiência para discentes, docentes e técnico-administrativos;

IV – oferta de cursos de língua portuguesa para estrangeiros;

V - oferta de disciplinas de cursos técnicos, graduação e pós-graduação em língua estrangeira;

VI - contratação de serviços de tradução ou revisão, para fins de publicação em periódicos de alto impacto;

VII - intercâmbio de pesquisadores discentes e docentes vinculados a cursos de graduação e pós-graduação;

VIII – parcerias para oferta de programas de pós-graduação stricto sensu em regime de dupla titulação (double degree), cotutela ou orientação conjunta e titulação conjunta (joint degree), com instituições de excelência estrangeiras;

IX - participação em redes de colaboração internacional;

X - captação de recursos nacionais e internacionais;

XI – promoção de eventos internacionais e participação em eventos de mesma natureza;

XII - implementação de acordos, convênios e programas de ensino, pesquisa e extensão internacionais que gerem resultados efetivos;

XIII - divulgação de oportunidades acadêmico-técnico-científicas internacionais junto à comunidade interna e externa à instituição de ensino;

XIV - realização de missões em instituições estrangeiras de ensino superior e de pesquisa;

XV - recepção de delegações e de missões do exterior;

XVI – atração de pesquisadores e docentes do exterior para atuar em atividades de ensino, pesquisa e extensão;

XVII – celebração de acordos internacionais para intercâmbio de encargos docentes, de forma que se permita a docência nas instituições parceiras;

XVIII - reconhecimento de créditos e de atividades acadêmicas e científicas realizados por docentes e discentes no exterior;

XIX - acolhimento e acompanhamento de docentes, pesquisadores, discentes e equipe técnica-administrativa do exterior;

XX - disponibilização de infraestrutura adequada ao desenvolvimento da política de internacionalização;

XXI - multiplicação do conhecimento e da experiência adquiridos no exterior;

XXII – incentivo à concessão de bolsas de estudo para estudantes com alto desempenho acadêmico e/ou atlético; e

XXIII – facilitação de acreditação de disciplinas cursadas em plataformas ofertadas por instituições de excelência no exterior, conforme disposto em Regulamento.

§1º A contratação pesquisador e professor do exterior visa à atuação nos pilares da internacionalização do programa e será realizada pela organização social ou pela fundação de apoio, mediante a celebração de contrato de trabalho privado, não sendo a ele aplicável o regime de contratação da Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993.

§2º A mobilidade dos servidores técnico-administrativos em educação a que se refere este capítulo será possível como meio de capacitação nos termos do art. 87 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, do art. 26 da Lei nº 10.973, de 2004, e dos demais previsões normativas aplicáveis.

§3º A instituição brasileira credenciada para ofertar pós-graduação stricto sensu poderá expedir diploma conjuntamente com instituição estrangeira, em regimes de dupla titulação, cotutela e titulação conjunta, sem necessidade de um novo credenciamento ou de autorização específica.

§4º A instituição estrangeira deve estar credenciada para a oferta do respectivo curso de pós-graduação stricto sensu no país em que estiver sediada.

§5º No caso de intercâmbio de encargos docentes, as remunerações respectivas caberão às instituições de origem dos professores.

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/10/18/mec-reformula-proposta-do-future-se-e-diz-que-lancara-nova-consulta-publica-ate-o-dia-28.ghtml> Acesso em 05 nov. 2019.