

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALENCAR GUTH

O PRINT/UFPR EM UMA ENCRUZILHADA DE DISCURSOS EM POLÍTICAS
LINGUÍSTICAS, INTERNACIONALIZAÇÃO E DECOLONIALIDADE

CURITIBA

2020

ALENCAR GUTH

O PRINT/UFPR EM UMA ENCRUZILHADA DE DISCURSOS EM POLÍTICAS
LINGUÍSTICAS, INTERNACIONALIZAÇÃO E DECOLONIALIDADE

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dra. Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim

CURITIBA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Guth, Alencar

O Print /UFPR em uma encruzilhada de discursos em políticas linguísticas,
internacionalização e decolonialidade. / Alencar Guth. – Curitiba, 2020.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Prof^ª. Dr^ª. Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim

1. Projeto Institucional de Internacionalização – Universidade Federal do
Paraná. 2. Linguística - Políticas. 3. Globalização. I. Brahim, Adriana Cristina
Sambugaro de Mattos, 1972-. II. Título.

CDD – 410

ATA Nº1028

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM LETRAS**

No dia dezessete de dezembro de dois mil e vinte às 14:00 horas, na sala -, Plataforma de video-conferência do PPGL, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação do mestrando **ALENCAR GUTH**, intitulada: **O PRINT/UFPR EM UMA ENCRUZILHADA DE DISCURSOS EM POLÍTICAS LINGUÍSTICAS, INTERNACIONALIZAÇÃO E DECOLONIALIDADE**, sob orientação da Profa. Dra. ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), CLARISSA MENEZES JORDÃO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), DENISE AKEMI HIBARINO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 17 de Dezembro de 2020.

Assinatura Eletrônica

17/12/2020 16:22:57.0

ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

17/12/2020 17:15:17.0

CLARISSA MENEZES JORDÃO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

17/12/2020 17:20:35.0

DENISE AKEMI HIBARINO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ALENCAR GUTH** intitulada: **O PRINT/UFPR EM UMA ENCRUZILHADA DE DISCURSOS EM POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, INTERNACIONALIZAÇÃO E DECOLONIALIDADE**, sob orientação da Profa. Dra. ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 17 de Dezembro de 2020.

Assinatura Eletrônica

17/12/2020 16:22:57.0

ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

17/12/2020 17:15:17.0

CLARISSA MENEZES JORDÃO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

17/12/2020 17:20:35.0

DENISE AKEMI HIBARINO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: ppglet@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 66215

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 66215

AGRADECIMENTOS

Agradeço muito à minha família, especialmente à minha mãe, Marisa, por serem a minha origem e o meu refúgio. Aos amigos e às amigas, de perto ou de longe, por me permitirem ser mais criativo e diverso. E ao Pedro e aos nossos gatos por darem leveza aos meus dias e por me acompanharem durante a escrita desta dissertação. Amo vocês!

Agradeço, também, a todas as minhas professoras e a todos os meus professores pelos diálogos e pela inspiração para seguir nesse caminho. Desta vez, agradeço especialmente à minha orientadora, Prof.^a Adriana Brahim, pela compreensão com que tratou o meu percurso de mestrado e pelos diálogos sempre muito pertinentes. Também quero agradecer às professoras e pesquisadoras que compuseram as bancas de qualificação e de defesa do trabalho, Prof.^a Clarissa Jordão e Prof.^a Denise Hibarino, pelas excelentes observações e recomendações para a melhoria da minha pesquisa.

Gostaria de agradecer, ainda, às pesquisadoras e aos pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística, o GPELIN, pelos encontros e trocas. Além disso, sinto-me grato por ter o privilégio de fazer parte da Universidade Federal do Paraná, local onde sempre fui bem acolhido e bem tratado por colegas estudantes, professores e professoras e outros(as) servidores e servidoras. Por fim, quero agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a Capes, pela bolsa que recebi durante parte do meu curso de mestrado.

Esta dissertação tem um pedacinho de todos e todas vocês.

Muito obrigado!

PUNTOS DE VISTA

En algún lugar del tiempo, más allá del tiempo, el mundo era gris. Gracias a los indios ishir, que robaron los colores a los dioses, ahora el mundo resplandece; y los colores del mundo arden en los ojos que los miran.

Ticio Escobar acompañó a un equipo de la televisión, que viajó al Chaco, desde muy lejos, para filmar escenas de la vida cotidiana de los ishir.

Una niña indígena perseguía al director del equipo, silenciosa sombra pegada a su cuerpo, y lo miraba fijo a la cara, de muy cerca, como queriendo meterse en sus raros ojos azules.

El director recurrió a los buenos oficios de Ticio, que conocía a la niña y entendía su lengua. Ella confesó:

–Yo quiero saber de qué color ve usted las cosas.

–Del mismo que tú – sonrió el director.

–¿Y cómo sabe usted de qué color veo yo las cosas?

Eduardo Galeano, *Bocas del Tiempo* (2004, p. 147).ⁱ

RESUMO

Ao passo que são promovidas mais ações para institucionalização da internacionalização do ensino superior no Brasil, aumentam também pesquisas e críticas em torno desse tema e da sua relação com as políticas linguísticas (GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019; KNOBEL et al., 2020; MACEDO, 2020). As maiores críticas ao modo como a internacionalização tem sido realizada no Brasil e em outros países do Sul Global são a respeito do privilégio dado às mobilidades físicas de Sul a Norte (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010), bem como o destaque à promoção do inglês como língua da internacionalização, o que tende a favorecer o Norte Global. É a partir desse contexto mais amplo que analiso, de forma localizada, o Projeto Institucional de Internacionalização da Universidade Federal do Paraná (PrInt/UFPR), um documento resultante do Programa Institucional de Internacionalização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PrInt/Capes). O PrInt/UFPR é o documento que guia a internacionalização de alguns programas de pós-graduação da universidade por um período de quatro anos e, por isso, carrega discursos institucionais em torno da temática. Sendo assim, partindo de alguns desses discursos, críticas e práticas que entendo a pesquisa como uma encruzilhada de possibilidades. Por meio de uma pesquisa documental, de caráter qualitativo, cujo método principal é a análise documental, a qual se valeu do uso de categorias de análise, proponho uma leitura do PrInt/UFPR, em diálogo com outros documentos, desde uma perspectiva decolonial, orientada pelo trabalho do Grupo Modernidade/Colonialidade (MIGNOLO, 2020a; 2010; QUIJANO, 2010; 1992; WALSH, 2010; GROSFUGUEL, 2016; MALDONADO-TORRES, 2007; CASTRO-GÓMEZ, 2007), que pressupõe uma crítica aos modelos de produção e entendimento do conhecimento moderno e euro-usa-cêntrico. Além disso, por entender a língua indissociável do processo de internacionalização de qualquer instituição, procuro entendê-la fora dos contornos disciplinares, como um fenômeno que se concretiza na interação verbal, como prática de criação de sentido e de se pensar entre línguas (BAKHTIN, 1981; BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006; MIGNOLO, 2020a; SHOHAMY, 2006). Por meio da crítica decolonial e dessa noção expandida da língua, não apenas analiso alguns discursos explícitos e implícitos no PrInt/UFPR, mas os inter-relaciono às práticas linguísticas e de internacionalização da universidade a fim de problematizar essas relações. Passam pela encruzilhada, também, algumas práticas de internacionalização e de línguas (JORDÃO, 2016; RODRIGUES, 2019; MARTINEZ; FOGAÇA; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2016; GEDIEL; CASAGRANDE; KRAMER, 2016) que, ainda que no papel aparentem trazer uma herança moderna/colonial, na prática podem adotar opções decoloniais. A proposta de analisar algumas políticas na prática se inspira nas recomendações de alguns pressupostos teóricos da política linguística (SHOHAMY, 2006; SPOLSKY, 2004; MCCARTY, 2011; JOHNSON, 2013) e da linguística aplicada (MOITA LOPES, 2006a, 2006b, 2009, 2013; MOITA LOPES; FABRÍCIO; 2019; FABRÍCIO; 2006; CELANI, 1998; SIGNORINI; 1998; KLEIMAN, 1998), que recomendam o trabalho com as políticas e práticas cotidianas e não apenas com as que estão no papel. Assim, como considerações finais, apresento algumas ponderações sobre o PrInt/UFPR reproduzir pressupostos modernos/coloniais nas suas políticas, mas, analisando a prática, também há formas decoloniais de se entender língua, internacionalização e produção de conhecimento nesse contexto.

Palavras-chave: PrInt. Internacionalização. Políticas linguísticas. Decolonialidade.

RESUMEN

Mientras se promocionan más acciones de institucionalización de la internacionalización de la educación superior en Brasil, aumentan también investigaciones y críticas sobre el tema y su relación con las políticas lingüísticas (GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019; KNOBEL et al., 2020; MACEDO, 2020). Las críticas más expresivas al modo como la internacionalización ha sido realizada en Brasil y en otros países del Sur Global son acerca del privilegio dado a las movibilidades físicas desde el Sur hacia el Norte (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010), así como sobre el énfasis a la promoción del inglés como lengua de la internacionalización, que tiende a favorecer el Norte Global. Es a partir de ese contexto más amplio que analizo, de manera ubicada, el Proyecto Institucional de Internacionalización de la Universidad Federal de Paraná (PrInt/UFPR), un documento resultante del Programa Institucional de Internacionalización de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (PrInt/Capes). El PrInt/UFPR es el documento que guía la internacionalización de algunos programas de posgrado de la universidad por un período de cuatro años y, por ello, lleva discursos institucionales acerca de la temática. Por lo tanto, es desde algunos de esos discursos, críticas y prácticas que entiendo la investigación como una encrucijada de posibilidades. Por medio de una investigación documental, de carácter cualitativo, cuyo método principal es el análisis documental, el que se valió del uso de categorías de análisis, propongo una lectura del PrInt/UFPR, en diálogo con otros documentos, a partir de una perspectiva decolonial, orientada por el trabajo del Grupo Modernidad/Colonialidad (MIGNOLO, 2020a; 2010; QUIJANO, 2010; 1992; WALSH, 2010; GROSFUGUEL, 2016; MALDONADO-TORRES, 2007; CASTRO-GÓMEZ, 2007), que presupone una crítica a los modelos de producción y entendimiento del conocimiento moderno y euro-usa-céntrico. Además, por comprender la lengua como indisociable del proceso de internacionalización de cualquier institución, busco entenderla fuera de los contornos disciplinares, como un fenómeno que se concretiza en la interacción verbal, como práctica de creación de sentido y de pensarse entre lenguas (BAKHTIN, 1981; BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006; MIGNOLO, 2020a; SHOHAMY, 2006). Mediante la crítica decolonial y esa noción expandida de la lengua, no solo analizo algunos discursos explícitos e implícitos en el PrInt/UFPR, sino los interrelaciono a las prácticas lingüísticas y de internacionalización de la universidad para problematizar esas relaciones. También pasan por la encrucijada algunas prácticas de internacionalización y de lenguas (JORDÃO, 2016; RODRIGUES, 2019; MARTINEZ; FOGAÇA; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2016; GEDIEL; CASAGRANDE; KRAMER, 2016) que, aún que en el papel aparenten traer una herencia moderna/colonial, en la práctica pueden adoptar opciones decoloniales. La propuesta de analizar algunas prácticas se inspira en las recomendaciones de algunos presupuestos teóricos de la política lingüística (SHOHAMY, 2006; SPOLSKY, 2004; MCCARTY, 2011; JOHNSON, 2013) y de la lingüística aplicada (MOITA LOPES, 2006a, 2006b, 2009, 2013; MOITA LOPES; FABRÍCIO; 2019; FABRÍCIO; 2006; CELANI, 1998; SIGNORINI; 1998; KLEIMAN, 1998), que recomiendan el trabajo con las políticas y prácticas cotidianas y no solamente con las que se encuentran en el papel. Así, como consideraciones finales, presento algunas ponderaciones sobre el PrInt/UFPR reproducir presupuestos modernos/coloniales en sus políticas, pero, analizando la práctica, también hay formas decoloniales de entenderse lengua, internacionalización y producción del conocimiento en ese contexto.

Palabras clave: PrInt. Internacionalización. Políticas lingüísticas. Decolonialidad.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: UM CAMINHO COM COMEÇO, ENTREMEIO E SEM-FIM.....	8
2 ORIENTAÇÕES EPISTÊMICO-METODOLÓGICAS: O CAMINHO DECOLONIAL E AS ENCRUZILHADAS	16
2.1. <i>LA mestiza</i>	25
2.2. Língua e pensamento na fronteira.....	29
2.3. Metodologia da encruzilhada.....	33
3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE TODOS OS LADOS	38
4 INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES: SENTIDO NORTE	51
4.1. Há fronteira entre internacionalização e a globalização?	59
4.2. Discursos sobre internacionalização e políticas linguísticas no Brasil.....	64
5 ANÁLISE DO PRINT/UFPR: DESVIO DE ROTA	71
5.1. A UFPR como espaço de fronteira e os sujeitos do PrInt/UFPR.....	75
5.2. As controvérsias da internacionalização no PrInt/UFPR.....	80
5.3. Língua e políticas linguísticas no PrInt/UFPR.....	90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SENTIDO SUL.....	101
REFERÊNCIAS.....	106
ANEXOS.....	114
ANEXO I – TEMAS, OBJETIVOS ESPECÍFICOS, PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO PARTICIPANTES DO PRINT/UFPR E RESPECTIVOS CONCEITOS CAPES	114

1 INTRODUÇÃO: UM CAMINHO COM COMEÇO, ENTREMEIO E SEM-FIM

Ai, América,
que longo caminhar!

Manoel de Andrade, *Poemas para a Liberdade*, 1970 (2009).

Assim, com um “Ai, América, que longo caminhar!”, dou o primeiro passo para enfrentar o meu recorrente bloqueio de iniciar os meus trabalhos acadêmicos. Para isso, também me inspiro em uma parte do prefácio de Bernard Spolsky para o livro *Language Policy* (2004). Sem mais medidas, o autor introduz o seu trabalho da seguinte forma: “[e]sse é um livro sobre política linguística, então é conveniente que a sua atenção seja voltada a língua e linguagens” (SPOLSKY, 2004, p. ix, tradução minha¹)². Pois bem, imito Spolsky e digo aos meus leitores e leitoras – e a mim mesmo, como se fosse um pontapé de Spolsky: esta é uma dissertação em linguística aplicada (LA), e sua atenção se volta, principalmente, a discursos em torno de língua, políticas linguísticas, internacionalização e decolonialidade.

É difícil, também, escrever sobre mim e sobre a minha trajetória acadêmica, especialmente sobre as minhas preferências em pesquisa. Porém, concordando com o que disse Menezes de Souza (2019), é importante deixar claro o locus de enunciação de quem faz a pesquisa, isto é, os seus corpos e locais políticos, ideológicos, geográficos e históricos (GROSGOUEL, 2007; DINIZ DE FIGUEIREDO; MARTINEZ, 2019). Isso faz a diferença porque, dessa forma, é possível, primeiro, saber de que contexto epistemológico o sujeito está falando e, segundo, confrontar os loci de enunciação dos envolvidos nesses diálogos (MENEZES DE SOUZA, 2019). Além disso, Canagarajah (2013) também diz que é importante enfatizarmos as nossas próprias trajetórias de prática e pensamento para podermos chegar a conclusões que, provavelmente, não teríamos se não tivéssemos contato com uma diversidade de modelos teóricos e metodológicos. Por essas razões, sinto-me mais motivado a falar um pouco sobre mim, como sujeito e como pesquisador, para deixar mais claro de onde surgiu a minha pesquisa.

¹ Todas as minhas traduções para este trabalho são livres e vêm acompanhadas das versões originais em nota de rodapé. Os textos de epígrafe foram mantidos como no original para preservação estética, mas suas versões em português se encontram das notas de rodapé (exceto pela epígrafe principal, que foi traduzida nas notas de fim). Além disso, as figuras que não podem ser lidas por softwares leitores de tela são seguidas por suas respectivas descrições.

² No original: “*This is a book about language policy, so that it is proper that its attention be focused on language and languages.*” (SPOLSKY, 2004, p. ix).

Fui me interessando por LA, política linguística (PL) e internacionalização no meu curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba (UTFPR-CT). Agora, na pós-graduação, estou construindo mais sentidos a partir de práticas transdisciplinares e de leituras, em processos de aprendizagem, sempre contínuos. Nesse caminho, sinto que estou constantemente em-meio-a(o), em um entremeio que, se antes me pressionava, hoje me permite ampliar as perspectivas e pensamentos. Assim, as minhas atividades acabam sendo encruzilhadas em que perspectivas, epistememes, querereres, ideologias e todo tipo de subjetividades insistem em se entrecruzar.

Antes mesmo de saber do que se tratavam os termos e siglas LA e PL, na minha segunda semana no curso de graduação frequentei uma reunião do Grupo de Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (GPPFOL) da UTFPR-CT. Ali, nas primeiras conversas, fui dialogando (principalmente ouvindo) sobre o que já me fascinava: discursos sobre as línguas no mundo, as decisões em torno das línguas, discursos em bi/multi/plurilinguismo, contextos de diásporas e outros temas que também faziam parte de um campo de estudos que, naqueles encontros, aprendi que se chamava “política linguística”. O mesmo aconteceu com a LA. Eu via o termo “linguística aplicada” aqui e acolá, mas não sabia o que realmente significava. Um dia, porém, alguém me disse que, na verdade, o que eu fazia e estudava também era LA. Assim, o que vinha como conhecimento de mundo e de prática ganhou nome e se misturou com o conhecimento acadêmico – e eu fiquei nesse entremeio.

Conforme eu evoluía no curso de Letras, fui caminhando em mais direções e chegando a mais diálogos, dos mais formais aos mais descontraídos, sobre políticas linguísticas, língua, literatura, linguística, LA e, a partir daí, percebi que áreas de estudos e disciplinas se confrontavam e criavam certas contendas acadêmicas. Eu, claramente, ficava sempre em meio à difícil decisão de me posicionar ao lado de um ou de outro, como se tivesse que tomar uma decisão definitiva e irreversível. Inclusive, lembro-me do dia em que, depois de apresentar meu trabalho de conclusão de curso (TCC) da graduação, sobre o novo romance histórico latino-americano, os professores da banca, ao descobrirem que eu almejava fazer mestrado em estudos linguísticos, lamentaram que haviam me “perdido” para a linguística aplicada.

No caso da internacionalização do ensino superior, esse tema surgiu pouco a pouco entre as minhas leituras e diálogos com professoras com quem conversei no último ano de graduação. Como sempre trabalhei com o ensino de português para migrantes, especialmente com refugiados e portadores de visto humanitário, tive bastante contato com práticas linguísticas em contextos internacionais, especialmente de diáspora. A partir disso, uni o meu interesse antigo, de saber sobre alguns discursos que compunham esses contextos linguísticos, com as minhas

práticas e com alguns fatos que coincidiram com a época da escrita do meu projeto de mestrado, como o lançamento do Edital 41/2017³, do Programa Institucional de Internacionalização da Capes (doravante PrInt/Capes), e a consequente seleção do Projeto Institucional de Internacionalização da Universidade Federal do Paraná (PrInt/UFPR)⁴ para receber o financiamento da Capes. Ou seja, a minha pesquisa foi se construindo por escolhas e acasos.

Entre aquele momento e a realização da minha pesquisa de mestrado, muitas ideias vieram, se entrecruzaram e se foram. Isso aconteceu e ainda acontece porque as questões de internacionalização não deixam de ser contraditórias e conflituosas, e o mesmo vale para as políticas linguísticas. Por isso, aos poucos, com todos os meus interesses e os fatos que passaram a me rodear, comecei a construir sentidos sobre alguns discursos em torno da internacionalização das universidades e de políticas linguísticas envolvidas nesses processos. Finalmente, cheguei a um recorte: queria estudar o PrInt/UFPR. A Universidade Federal do Paraná (UFPR) se tornou, portanto, o espaço de entremeio, a encruzilhada de onde olho, ao mesmo tempo, para o globo e para o pátio da reitoria, para o “primeiro mundo” e para a periferia, para o conhecimento da academia e para o senso comum a fim de problematizar alguns discursos de documentos oficiais.

Nesse espaço, comecei a fazer parte do Grupo de Pesquisas em Educação Linguística (GPELIN), no qual estive imerso em diálogos sobre ensino/aprendizagem de línguas e práticas de letramento crítico e LA. Por meio das conversas em torno de uma LA transdisciplinar, o grupo me permitiu ressignificar o “problema” de estar no entremeio (em relação às disciplinas e conflitos acadêmicos) ao me mostrar o privilégio de poder estar em meio a tantos diálogos (in)disciplinares. Mais recentemente, as discussões se deram em torno da decolonialidade, uma perspectiva latino-americana de pensamento com a qual passei a refletir mais sobre as minhas práticas e os desafios epistêmicos que aparecem a partir delas. Decidi, então, que seria uma boa perspectiva de análise de alguns discursos em políticas linguísticas e internacionalização do PrInt/UFPR, bem como de outros discursos que circulam na minha pesquisa. Por isso, mais do que uma escolha para a pesquisa, realizar uma leitura a partir de uma perspectiva decolonial é, para mim, um desafio e um aprendizado como pesquisador.

³ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/10112017-Edital-41-2017-Internacionalizacao-PrInt-2.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

⁴ Relatório 37759299168/CAPES-PRINT738088P, versão em português, emitido em 23 de outubro de 2018. Disponível em: http://www.prppg.ufpr.br/site/print/wp-content/uploads/sites/101/2018/12/projeto_final_print_ufpr_apos_ajuste_orcamentario.pdf. Acesso em: 19 jul. 2020.

Dessa forma, desenvolvo uma pesquisa em LA que busca dialogar com o PrInt/UFPR e outros documentos a fim de problematizar a questão da internacionalização da pós-graduação da UFPR através de um olhar decolonial sobre alguns discursos institucionais sobre língua, políticas linguísticas e internacionalização materializados nos documentos citados e alguns intertextos. Essa miríade de perspectivas, teorias e textos forma cada caminho que chega ou que cruza ou que fica no que eu chamo de encruzilhada da pesquisa. Para mim, a pesquisa não tem que ser, necessariamente, uma linha reta com um destino certo, mas pode ser um espaço de entremeio entre um ponto e outro, como uma fronteira, ou um entrecruzamento de caminhos. Com essa imagem em mente, passo a apresentar alguns rumos que constituem, junto com o meu lócus de enunciação, a encruzilhada da pesquisa.

Após essa breve Introdução, no Capítulo 2 e suas subseções, apresento os fundamentos epistemológicos e metodológicos da pesquisa. É nele que aclaro a minha atenção aos campos de desafios epistêmicos do Norte e do Sul globais (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010), os quais, infelizmente, ainda dividem o mundo em binarismos como desenvolvido/não desenvolvido, legítimo/não legítimo, centro/periferia etc. Ciente dessa diferença, adotarei uma perspectiva de pesquisa decolonial, que pressupõe a crítica aos modelos de produção do conhecimento moderno e euro-usa-cêntrico, com base no Grupo Modernidade/Colonialidade (Grupo M/C), um coletivo constituído por intelectuais latino-americanos(as) no final dos anos 1990, que “realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de ‘giro decolonial’” (BALLESTRIN, 2013, p. 89). Por meio do diálogo com textos de integrantes desse grupo (WALSH, 2010; GROSGOUEL, 2016; MALDONADO-TORRES, 2007; QUIJANO, 2010; QUIJANO, 1992), especialmente Walter Mignolo (2020a; 2020b; 2010), pretendo deixar exposta a diferença colonial, bem como a colonialidade do poder que nela habita, que ainda permeiam o ambiente acadêmico, tanto do Sul quanto do Norte globais. Com a ajuda deste grupo pretendo adotar, também, a “opção decolonial’ - epistêmica, teórica e política - para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

Além disso, como forma de aproximar a opção decolonial ao meu campo de pesquisa e trabalho como acadêmico brasileiro, relaciono a decolonialidade à LA. Dou corpo à minha pesquisa a partir do trabalho de linguistas aplicadas(os) brasileiras(os) (MOITA LOPES, 2006a, 2006b, 2009, 2013; MOITA LOPES; FABRÍCIO; 2019; FABRÍCIO; 2006; CELANI, 1998; SIGNORINI; 1998; KLEIMAN, 1998) que colocam a LA como um campo de estudos

transdisciplinar e mestiço que não só visa a estudar fenômenos do mundo contemporâneo que envolvam a linguagem, mas que questiona os seus próprios pressupostos como área de estudo, além de se constituir como um espaço de desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006). As críticas às fronteiras disciplinares que a LA mestiça propõe me permitem rever, também, os supostos contornos da língua e tê-la não como um sistema contornado, mas como um processo de negociação de intenções, de forma sempre inédita, como estratégia para orientar e manipular domínios sociais de interação que ocorrem na fronteira entre sujeitos (BAKHTIN, 1981; BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006). Além disso, para cruzar essa visão de língua com a teoria da PL e a perspectiva decolonial que resolvi trazer para o trabalho, apresento os conceitos de linguajamento (MIGNOLO, 2020a) e *linguaging* (SHOHAMY, 2006).

Para fechar o Capítulo 2, defino a metodologia que organiza a encruzilhada da pesquisa. A pesquisa que realizo é no campo da LA, com caráter transdisciplinar, e situada no Sul Global. Levo a cabo uma pesquisa documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009; CELLARD, 2008; PIMENTEL; 2001; SILVA et al., 2009), na qual reuni pelo menos quatro documentos que apresentam discursos institucionais sobre internacionalização e políticas linguísticas para o ensino superior e para a UFPR (PrInt/UFPR, PrInt/Capes, PII/UFPR e Edital 029/2017 do MEC). É uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo método principal é a análise documental que se dá através de uma perspectiva de leitura decolonial, isto é, uma crítica aos modelos de produção e troca do conhecimento colonial/moderno e euro-usa-cêntrico.

É nessa seção, também, que delimito os objetivos e a pergunta da pesquisa para que o processo de pesquisa seja produtivo – e que eu não me perca na encruzilhada. O objetivo principal, portanto, é problematizar alguns discursos sobre políticas linguísticas e de internacionalização do PrInt/UFPR a partir de uma perspectiva decolonial de leitura e pensamento. O documento foco dessa análise é o PrInt/UFPR, principal guia da internacionalização da pós-graduação da UFPR. A fim de evitar uma descrição detalhada de todos os itens do documento, decidi selecionar os temas-chave do PrInt/UFPR e classificá-los em três categorias de análise (MASON, 2002): 1) a UFPR como espaço de fronteira e os sujeitos do PrInt/UFPR, 2) as controvérsias da internacionalização no PrInt/UFPR e 3) língua e políticas linguísticas no PrInt/UFPR. Essas categorias dialogam com o aporte bibliográfico do trabalho e com a minha argumentação, a qual é elaborada dentro de um pensamento de fronteira, como proposto por Mignolo (2020a).

Ressalto que este recorte, de maneira alguma, enseja abranger o que a comunidade acadêmica inteira da UFPR entende e defende como língua e políticas linguísticas no processo de internacionalização da instituição. Primeiro, porque os documentos que servem de base para

análise tratam da internacionalização de alguns programas de pós-graduação (PPGs). Segundo, o documento foi elaborado por poucas pessoas e não houve consulta pública direta sobre o processo de idealização e construção do projeto. Além disso, esclareço que o fato de eu usar a sigla UFPR no decorrer do texto para me referir à entidade responsável pelos discursos do PrInt/UFPR, não desconsidera que possa haver pessoas da comunidade acadêmica que discordem de alguns discursos que constituem o documento.

Depois, nos Capítulos 3 e 4, passo a trazer mais da fundamentação teórica em torno das políticas linguísticas e da internacionalização que orientam a pesquisa. Apesar de separar os temas em capítulos diferentes, não desconsidero a sua estreita relação (GUIMARÃES, FINARDI, CASOTTI, 2019). Inclusive, vários trabalhos, nos últimos anos, demonstram a emergência e a relevância desses temas nas pesquisas no Brasil. Apenas para citar alguns, a Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), publicou, no trimestre abril-junho de 2019, um volume especial⁵ para PL. A mesma revista já havia publicado, em 2012, outro número⁶ dedicado à PL. Em 2016, a Revista Virtual de Estudos da Linguagem (ReVEL) também lançou uma edição especial⁷ sobre a área, o qual contou com uma entrevista com Bernard Spolsky, autor proeminente na área de PL. Mais recentemente, em 2020, a revista Educação Temática Digital, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), publicou o volume temático intitulado *A Internacionalização na educação superior: pressupostos, significados e impactos*⁸. Essas publicações ampliaram sobremaneira a minha visão sobre a pesquisa em PL e internacionalização no Brasil, e alguns artigos oriundos delas figuram nesta dissertação.

No Capítulo 3, após apresentar um pequeno levantamento histórico da PL, explicitar alguns conceitos gerais e problematizar algumas dicotomias da área (RIBEIRO DA SILVA, 2013; DINIZ, 2012; JOHNSON, 2013; MCCARTY, 2011; SCHIFFMAN, 1996; CALVET, 2007; KAPLAN; BALDAUF JR., 1997; PENNYCOOK, 2001), decidi seguir o caminho proposto por Spolsky (2004) e, especialmente, Shohamy (2006). Essa escolha se deu porque o autor e a autora adicionaram com maior vigor a questão ideológica nas teorias da PL, além de darem maior importância a políticas linguísticas cotidianas, que não necessariamente passam por regulamentação oficial. Shohamy (2006), além disso, propõe noções de língua e de políticas

⁵ Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1984-639820190002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2020.

⁶ Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1984-639820120002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2020.

⁷ Disponível em: <http://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=41>. Acesso em: 18 jul. 2020.

⁸ Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/1701>. Acesso em: 22 nov. 2020.

linguísticas mais expandidas e apresenta maior sistematização metodológica para o trabalho na área, como a noção de mecanismo de política linguística, a qual me parece apropriada quando considero o trabalho com documentos como o PrInt/Capes e o PrInt/UFPR.

No Capítulo 4, problematizo a contradição de uma internacionalização do ensino superior que é recente no Brasil (GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019), mas cuja validade já vem sendo questionada não só aqui, mas em outras partes (DE WIT, 2018; BRANDENBURG; DE WIT, 2011). Por meio do diálogo com mais pesquisadores(as) brasileiros(as) (MACEDO, 2020; GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019; FINARDI; GUIMARÃES, 2017, 2020; GUIMARÃES et al.; 2020; HIDELBRANDO JUNIOR; FINARDI, 2018; FINARDI; ORTIZ-ROJO, 2015; KNOBEL et al, 2020) e de outras partes do Sul (CHASI, 2020), apresento algumas considerações de que a internacionalização, em geral, segue um padrão mais ou menos homogêneo e habitado pela colonialidade do poder, que prioriza o Norte e que pouco reconhece os países do Sul. Com base nisso, busquei problematizar a internacionalização a partir das críticas à globalização de Milton Santos (2001) e Mignolo (2020a), visto que internacionalização e globalização estariam estreitamente relacionadas (MENEZES DE SOUZA, 2015 apud GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019). A partir disso, tento fazer um paralelo de que se for possível haver uma “outra” globalização (SANTOS, 2001) ou uma mundialización (MIGNOLO, 2020a), pode-se idealizar uma internacionalização a partir do pensamento de fronteira (MIGNOLO, 2020a; ANZALDÚA, 1987), que considere as diferenças locais e que ponha o Sul na sua rota.

No caso do Brasil, de forma semelhante, constato, por meio de outros documentos (PrInt/Capes e edital 29/2017 do MEC), que a internacionalização das universidades brasileiras também segue o caminho rumo ao Norte e privilegia o inglês como língua para se internacionalizar. Ao contrastar esses documentos com o PII/UFPR⁹, um documento elaborado pelos dirigentes da UFPR e menos ligado a demandas do governo federal (como foi com o PrInt/UFPR), percebo como a universidade dá um pouco mais de atenção a iniciativas de internacionalização Sul-Sul. Isso me faz pensar que o PrInt/Capes, portanto, buscou atender aos interesses da Capes, o que faz com que a ideologia de uma internacionalização Sul-Norte seja reproduzida por mecanismos como o PrInt/UFPR, que é um mecanismo do Estado, nas universidades do Brasil.

⁹ O PII/UFPR é um documento que orienta a internacionalização da UFPR de modo geral, enquanto o PrInt/UFPR, criado a partir do primeiro, trata especificamente da internacionalização de alguns programas da pós-graduação da UFPR. O PII está disponível em: http://www.prppg.ufpr.br/site/wp-content/uploads/2018/04/plano_institucional_de_internacionalizacao_ufpr.pdf. Acesso em: 18 dez. 2020.

No capítulo 5, então, passo à análise documental do PrInt/UFPR. A fim de evitar simplesmente repetir a conclusão de outros autores (MACEDO, 2020; GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019; FINARDI; GUIMARÃES, 2020) que já constataram que o PrInt/Capes e seus resultados priorizam uma internacionalização Sul-Norte e põem o inglês como a língua central da internacionalização (visto que os países hegemônicos têm o inglês como língua da academia), como será visto no Capítulo 4, desvio a rota da internacionalização e procuro analisar algumas políticas linguísticas e de internacionalização do PrInt/UFPR a partir de alguns sujeitos desse processo e de algumas de suas práticas. Dialogo com pesquisas sobre algumas dessas políticas, o que já demonstra que elas não são apenas políticas institucionais, mas espaços de pesquisa e crítica. Além disso, constato como as práticas podem mostrar uma internacionalização muito diferente da que se encontra no papel, o que poderia promover o caminho inverso daquele que Shohamy (2006) diz que costuma ocorrer: ao invés de a ideologia dominante influenciar as políticas de facto, isto é, as práticas cotidianas, são essas práticas que podem passar a mudar as novas políticas da universidade.

Nas considerações finais, por fim, teço conclusões possíveis e provisórias (SIGNORINI, 1998) guiado pela retomada dos objetivos específicos do trabalho e seus respectivos resultados, a fim de encontrar resposta(s) à pergunta de pesquisa. Por meio disso, aparecem mais que respostas, apresenta-se o processo de pesquisa, que é, em si, uma ou várias respostas ao que busquei durante a pesquisa.

Postos os caminhos que formam essa a encruzilhada de discursos em políticas linguísticas, internacionalização e decolonialidade, espero que fique claro para quem dialoga com este texto que os entrecruzamentos são o que dão sentido à pesquisa. O título desta seção mostra como vejo cada uma das perspectivas que trago à pesquisa: são caminhos que se colocam no entremeio, na fronteira, no entre-lugar, onde pode se formar o pensamento de fronteira. Esses caminhos, no entanto, não têm um ponto final, ou pelo menos não apenas um, como teriam caminhos disciplinares. A pesquisa, então, tem início aqui, mas se mantém no entremeio e termina num sem-fim de possibilidades de se conhecer e de se praticar a internacionalização da UFPR. É, como diz Manoel de Andrade, um longo caminhar.

2 ORIENTAÇÕES EPISTÊMICO-METODOLÓGICAS: O CAMINHO DECOLONIAL E AS ENCRUZILHADAS

De repente os muros, esses muros. Da noite para o dia eles brotaram assim retos, curvos, quebrados, descendo, subindo, dividindo as ruas ao meio conforme o traçado, separando amigos, tapando vistas, escurecendo, abafando. Até hoje não sabemos se eles foram construídos aí mesmo nos lugares ou trazidos de longe já prontos e fincados aí. No princípio quebrávamos a cabeça para achar o caminho de uma rua à rua seguinte, e pensávamos que não íamos nos acostumar; hoje podemos transitar por toda parte até de olhos fechados, como se os muros não existissem.

J. J. Veiga, *Sombras de reis barbudos* (2015, p. 31).

Para começar a pesquisa é preciso enxergar o caminho. Entretanto, o trecho do livro do escritor goiano J. J. Veiga, uma alegoria a regimes ditatoriais, com o qual dialoguei no meu TCC da graduação, me fez lembrar de outros muros que cerceiam algumas práticas de produção do conhecimento acadêmico e, muitas vezes, impedem a visão de conhecimentos que estão do outro lado. Esses muros normativos e epistêmicos, moldados a partir de uma forma europeia e com os quais já estamos acostumados, diferente dos muros da história de *Sombras de reis barbudos*, não surgiram da noite para o dia. Para ser mais claro, busco ajuda do Grupo M/C e suas ponderações sobre a colonialidade/modernidade.

Os muros que nos controlam na universidade podem ser o que Castro-Gómez (2007) chama de estrutura triangular da colonialidade: a colonialidade do ser, a colonialidade do poder e a colonialidade do saber. O filósofo colombiano, para sugerir de onde surgiu essa estrutura da colonialidade, começa com

uma genealogia do modo como as ciências começaram a pensar em si mesmas entre 1492 e 1700, pois é nessa época que emerge o paradigma epistêmico que ainda é hegemônico em nossas universidades. De fato, durante essa época se produz uma ruptura com o modo como a natureza era entendida, não apenas no interior da Europa, mas em todas as culturas do planeta. Se até antes de 1492 predominava uma visão orgânica do mundo, em que a natureza, o homem e o conhecimento formavam parte de um todo inter-relacionado, com a formação do sistema-mundo capitalista e a expansão colonial da Europa essa visão orgânica começa a ficar subalternizada. Se impôs, pouco a pouco, a ideia de que a natureza e o homem são âmbitos ontologicamente separados, e que a função do conhecimento é exercer um controle racional sobre o mundo. Isso quer dizer que o conhecimento já não tem como último fim a compreensão das “conexões ocultas” entre todas as coisas, senão a decomposição da realidade em fragmentos com o fim de dominá-la.¹⁰ (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 81-82).

¹⁰ No original: “una genealogía del modo como las ciencias comenzaron a pensarse a sí mismas entre 1492 y 1700, pues es en esa época cuando emerge el paradigma epistémico que todavía es hegemónico en nuestras universidades. En efecto, durante esa época se produce una ruptura con el modo como la naturaleza era entendida, no sólo en el interior de Europa sino en todas las culturas del planeta. Si hasta antes de 1492 predominaba una

Aníbal Quijano (2010) explica que desde o século 17, na Europa,

foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: a medição, a externalização (ou objetivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para o controle das relações dos indivíduos com a natureza e entre aquelas em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção. Dentro dessa mesma orientação foram também, já formalmente, naturalizadas as experiências, identidades e relações históricas da colonialidade e da distribuição geocultural do poder capitalista mundial. (QUIJANO, 2010, p. 69).

Esse modo de conhecimento, que impõe muros entre si e outros, foi, portanto, eurocêntrico, tanto pelo seu caráter quanto pela sua origem (QUIJANO, 2010, p. 69). A partir da Europa como centro, essa perspectiva foi imposta como a única racionalidade válida e se tornou o emblema da modernidade, a qual se constituiu justamente na imposição dos modos de produzir conhecimento sobre os países que estavam à margem dos países centrais (europeus). Além disso, essa racionalidade se constituiu enquanto se consolidava o colonialismo europeu em várias partes do mundo, por isso também constitui a colonialidade (MIGNOLO, 2020a).

Pelas palavras de Quijano (1992, p. 14) isso fica mais claro:

Durante o mesmo período em que se consolidava a dominação colonial europeia, foi se constituindo o complexo cultural conhecido como racionalidade/modernidade europeia, o qual foi estabelecido como um paradigma universal de conhecimento e de relação entre a humanidade e o resto do mundo. Tal coetaneidade entre a colonialidade e a elaboração da racionalidade/modernidade não foi de modo algum accidental, como revela o próprio modo em que se elaborou o paradigma europeu do conhecimento racional. Na realidade, teve implicações decisivas na constituição do paradigma, associada ao processo de emergência das relações sociais urbanas e capitalistas, as que, por sua vez, não poderiam ser plenamente explicadas na margem do colonialismo, sobre a América Latina em particular.¹¹

visión orgánica del mundo, en la que la naturaleza, el hombre y el conocimiento formaban parte de un todo interrelacionado, con la formación del sistema-mundo capitalista y la expansión colonial de Europa esta visión orgánica empieza a quedar subalternizada. Se impuso poco a poco la idea de que la naturaleza y el hombre son ámbitos ontológicamente separados, y que la función del conocimiento es ejercer un control racional sobre el mundo. Es decir que el conocimiento ya no tiene como fin último la comprensión de las “conexiones ocultas” entre todas las cosas, sino la descomposición de la realidad en fragmentos con el fin de dominarla.” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 81-82).

¹¹ No original: “Durante el mismo período en que se consolidaba la dominación colonial europea, se fue constituyendo el complejo cultural conocido como la racionalidad/modernidad europea, el cual fue establecido como un paradigma universal de conocimiento y de relación entre la humanidad y el resto del mundo. Tal coetaneidad entre la colonialidad y la elaboración de la racionalidad/modernidad no fue de ningún modo accidental, como revela el modo mismo en que se elaboró el paradigma europeo del conocimiento racional. En realidad, tuvo implicaciones decisivas en la constitución del paradigma, asociada al proceso de emergencia de las relaciones sociales urbanas y capitalistas, las que, a su turno, no podrían ser plenamente explicadas al margen del colonialismo, sobre América Latina en particular” (QUIJANO, 1992, p. 14).

É por essas razões que os conceitos de modernidade e colonialidade são considerados dois lados de uma mesma moeda ou, como diz Mignolo (2020a), a colonialidade representa o lado escuro da modernidade. É daí, também, que o argentino passa a apresentar esses dois elementos atados por uma barra: modernidade/colonialidade. E a racionalidade, esse paradigma universal de conhecimento que define os padrões de conhecimento da modernidade/colonialidade, segue até hoje como “eixo articulador do padrão universal do capitalismo eurocentrado” (QUIJANO, 2010, p. 105). Essa “persistência” da episteme eurocêntrica, como diz Menezes de Souza (2019, p. 30), é o que se chama de colonialidade do poder.

Nota-se que há, então, desde a época das incursões dos colonizadores nas Américas, quando começa a se formar a modernidade/colonialidade, um poder universal de imposição de modos de ser e saber baseado em padrões europeus. Como disse Castro-Gómez (2007), esse paradigma epistêmico ainda é hegemônico em nossas universidades, estando estruturado na estrutura triangular da colonialidade (do ser, do poder e a do saber). Sobre a colonialidade do ser e do saber, Maldonado-Torres (2007, p. 130) desenvolve:

se a colonialidade do poder se refere à inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação, e a colonialidade do saber tem a ver com o papel da epistemologia e as tarefas gerais da produção do conhecimento na reprodução de regimes de pensamento coloniais, a colonialidade do ser se refere, então, à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem.¹²

Essa citação resume bem alguns pontos que quero problematizar a partir da perspectiva decolonial na questão da internacionalização e das políticas linguísticas para a internacionalização no contexto brasileiro. Primeiro, se a colonialidade do poder se refere a formas modernas de exploração e dominação, então o fato de que grande parte da internacionalização do Brasil, e de outros países não considerados hegemônicos, é voltada a países com histórico colonizador ou imperialista, faz que essas práticas sejam efeitos da colonialidade do poder. Segundo, se a colonialidade do saber tem a ver com o papel da epistemologia e da produção de conhecimento, nota-se que o modo de demonstrar produção do conhecimento para internacionalizar é medido por fatores de impacto e moldes definidos a partir de países com regimes de pensamento hegemônico, portanto, isso também está vinculado à

¹² No original: “*si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje*” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 130).

colonialidade do saber. Terceiro, se a colonialidade do ser se refere ao impacto da colonização na linguagem, isso se faz ver na forma como a língua aparece nos contextos de internacionalização, ou seja, é tida, muitas vezes, como um instrumento que o sujeito precisa dominar e no qual deve ser proficiente. Contudo, os padrões do que é ser proficiente ainda vêm de noções racionalistas de linguagem, o que me leva a associar isso à colonialidade do ser. Desse modo, se as universidades ainda enfrentam essa estrutura triangular da colonialidade (CASTRO-GÓMEZ, 2007), a sua internacionalização dá indícios de reproduzir esses padrões.

Um ponto bastante importante é que, quando trato de um modelo “eurocêntrico”, não necessariamente me refiro a um modelo que, atualmente, é apenas europeu. É referente a um modelo moderno/colonial de produção de conhecimento e organização social que nasceu na Europa e se espalhou pelo mundo por meio do colonialismo. Hoje, com as reconfigurações globais e o protagonismo dos Estados Unidos nos jogos de poder, esse conceito já se misturou com outros tipos de imposições, especialmente as imperialistas estadunidenses, e já vêm sendo problematizado. Grosfoguel (2007), por exemplo, fala em um poder Norte-cêntrico, referindo-se aos países do Norte (que não estão somente na Europa), e Walsh (2010) inclui os Estados Unidos no eurocentrismo (literalmente) cunhando o termo euro-usa-cêntrico.

A sinal gráfico da barra entre colonialidade/modernidade sinaliza os espaços de fronteira criados em todo o planeta, e é a partir desses espaços que Mignolo (2020a) diz ocorre o pensamento de fronteira¹³. Segundo o autor, o pensamento de fronteira caracterizaria uma reflexão crítica sobre a produção do conhecimento eurocêntrica, que absorve e desloca formas hegemônicas de conhecimento na perspectiva do subalterno (MIGNOLO, 2020a). Isso porque, como já foi dito por Quijano (2010, 1992), enquanto se constituíam a modernidade e a razão moderna houve a subalternização do conhecimento que não fosse baseado nos paradigmas europeus. Agora, diferentemente, esse processo “está sendo radicalmente transformado por novas formas dos conhecimentos para as quais o que foi subalternizado e considerado interessante apenas como objeto de estudo passa a ser articulado como novos loci de enunciação” (MIGNOLO, 2020a, p. 36).

Essas novas formas de conhecimento habitam os espaços de fronteiras, assim como a diferença colonial. Essa última vem da “classificação do planeta no imaginário

¹³ Neste texto, utilizo a obra *Histórias Locais/Projetos Globais – Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar* (2020), do sociólogo argentino Walter Mignolo, versão em português. Na edição original da obra, publicada em inglês, Mignolo se refere ao “pensamento de fronteira” pela expressão “*border thinking*”, que foi traduzida ao espanhol para “*pensamiento fronterizo*” e para o português como “pensamento liminar”. Decidi traduzir “*border thinking*” para “pensamento de fronteira” nesta dissertação porque “pensamento liminar” não me remete aos sentidos que construo quando leio Mignolo em inglês ou espanhol. Desse modo, “pensamento liminar” e “pensamento de fronteira”, no caso deste trabalho, são sinônimos.

colonial/moderno praticada pela colonialidade do poder, uma energia e um maquinário que transformam diferenças em valores” (MIGNOLO, 2020a, p. 36). A diferença colonial, embora seja o resultado da colonialidade nos espaços subalternizados, é a própria condição de possibilidade da colonialidade do poder, além de legitimar a subalternização do conhecimento e a subjugação dos povos (MIGNOLO, 2020a, p. 40). Como o próprio Mignolo (2020a) diz, o pensamento de fronteira é inimaginável sem a compreensão da diferença colonial, e a diferença colonial exige o pensamento de fronteira porque é contemplada de perspectivas subalternas.

É a colonialidade do poder, portanto, a responsável por marcar as dualidades causadas pela modernidade/colonialidade. Binarismos como europeu/não europeu, verdade/mentira, moderno/atrasado, civilizado/não civilizado e outras classificações e modos de outrizações inferiorizantes marcaram a produção do conhecimento na modernidade/colonialidade, a qual é encharcada de ideais colonialistas quando há confronto com o outro (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019).

Essas relações de poder, quando se trata de pesquisa, já nos têm acostumados(as), assim como os muros dos quais fala o narrador-personagem no trecho da epígrafe deste capítulo. A esse respeito, Moita Lopes e Fabrício (2019, p. 714), dois dos principais nomes da LA brasileira, afirmam que

[t]al imaginação colonial predatória pautou, e ainda pauta, discursos sobre outridades em um mundo que, muitas vezes, se enuncia como pós-colonial. Muito do conhecimento que ainda se produz, quando não passa por inferiorização alteritária, ainda opera com ideais de verdade e transparência do conhecimento, como se escolhas teóricas, analíticas e metodológicas não tivessem um endereço ideológico.

Essa aproximação que Moita Lopes e Fabrício (2019) fazem dessa imaginação colonial com a atualidade é parte de uma agenda muito forte nas Ciências Sociais. Atualmente, há mais questionamentos em torno desses ideais modernos/coloniais de pesquisa e produção do conhecimento que primam pela neutralidade e que seguem um *modus operandi* euro-usa-cêntrico. Porém, essa contestação não é tão nova assim. Desde o princípio, a modernidade/colonialidade não era desprovida de tensões, visto que “foi principalmente um mundo de misturas, de mestiçagens, de fronteiras porosas, de hibridismos e de ambiguidades, apesar das forças epistêmicas que insistiam nas ideias de essência, clareza, divisão e pureza em suas teorizações, aparatos analíticos e metodologias” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019, p. 714).

Moita Lopes e Fabrício (2019) afirmam que a modernidade/colonialidade já se encontra em fase de transição, uma passagem que está sendo acelerada pela globalização. As suas

imposições, os binarismos, as outrizações e a diferença colonial são alguns dos tijolos que sustentam os muros que cerceiam as pesquisas acadêmicas e demarcam e impermeabilizam fronteiras. É por isso que, para começar a superá-los, o Grupo M/C sugere que a opção decolonial seja inserida nos campos epistêmicos. Segundo Mignolo (2010, p. 1-2), “uma das consequências das opções decoloniais é que deixam claro precisamente que grandes paradigmas e universalidades abstratas (esquerda, direita e centro) estão ainda presas a anseios imperiais.”¹⁴ Mas, como a perspectiva decolonial não considera a história como linear, ela permite acreditar em diversas histórias simultâneas, ainda que elas sejam “interconectadas por poderes imperiais e coloniais”¹⁵ (MIGNOLO, 2010, p. 2).

Nas palavras de Mignolo (2010, p. 34),

o programa M/C deveria ser visto como um outro modo de pensar que vai de encontro às grandes narrativas modernas (cristianismo, liberalismo e marxismo); ele situa a sua própria investigação nos limites dos sistemas de pensamento e caminha para a possibilidade de modos de pensamento não eurocêtricos.¹⁶

E a partir da consciência a de que há uma diferença colonial, um muro, que se poder agir a partir do pensamento de fronteira (MIGNOLO, 2020a). Entretanto, a opção decolonial não é apenas uma substituição epistemológica, mas é uma forma de integração. Segundo Castro-Gómez (2007), ao tratar da decolonização da universidade, é importante aclarar que

a decolonização da universidade, tal como aqui é proposta, não implica uma *cruzada contra o Ocidente* em nome de algum tipo de autoctonismo latino-americano, de culturalismos etnocêntricos e de nacionalismos populistas, como costumam acreditar alguns. Tampouco se trata de ir contra a ciência moderna e de promover um novo tipo de obscurantismo epistêmico. Quando dizemos que é necessário ir “mais além” das categorias de análise e das disciplinas modernas, não é porque tem-se que *negá-las*, nem porque elas tenham que ser “re-baseadas” por algo “melhor”. Falamos, melhor, de uma *ampliação* do campo de visibilidade aberto pela ciência ocidental moderna, dado que essa foi incapaz de se abrir a domínios proibidos, como as emoções, a intimidade, o senso comum, os conhecimentos ancestrais e a corporalidade. Não é, então, a disjunção, senão a conjunção epistêmica o que estamos apregoando. Um *pensamento integrativo* no qual a ciência ocidental possa “se enlaçar” com outras formas de produção de conhecimentos, com a esperança de que a ciência e a educação deixem de ser aliadas do capitalismo pós-fordista. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 90, grifos do autor¹⁷).

¹⁴ No original: “*One of the consequences of de-colonial options is to make clear precisely that master paradigms and abstract universals (left, right and center) are still caught in imperial desires.*” (MIGNOLO, 2010, p. 1-2).

¹⁵ No original: “*inter-connected by imperial and colonial powers, by imperial and colonial differences.*” (MIGNOLO, 2010, p. 2).

¹⁶ No original: “*the MC program should be seen as an other way of thinking that runs counter to the great modernist narratives (Christianity, liberalism, and Marxism); it locates its own inquiry in the very borders of systems of thought and reaches towards the possibility of non-eurocentric modes of thinking.*” (MIGNOLO, 2010, p. 34).

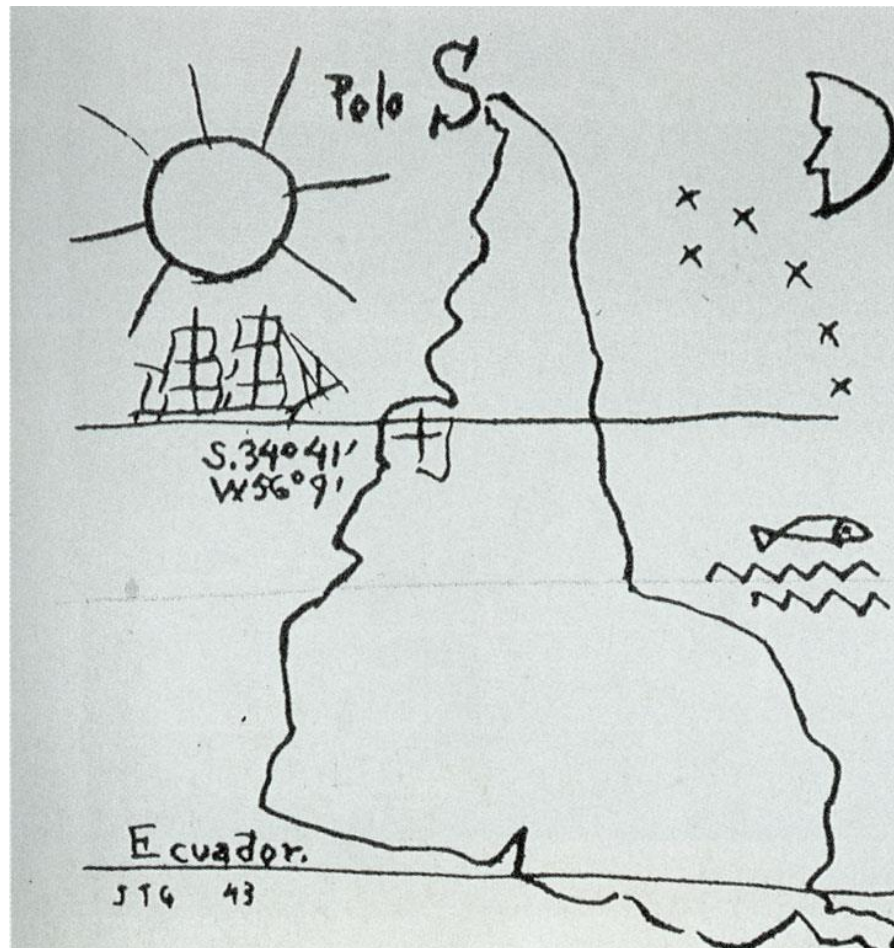
¹⁷ No original: “*la decolonización de la universidad, tal como aquí es propuesta, no conlleva una cruzada contra Occidente en nombre de algún tipo de autoctonismo latinoamericanista, de culturalismos etnocéntricos y de*

Sendo assim, aquelas “tensões” de que falaram Moita Lopes e Fabrício (2019, p. 714) começam a integrar as encruzilhadas de pesquisas. A hibridização, as mestiçagens e as contaminações (das supostas purezas) aparecem em alguns trabalhos artísticos que apresento nesta dissertação. A chicana Glória Anzaldúa, os uruguaios Eduardo Galeano e Joaquín Torres García e os brasileiros Mário e Oswald de Andrade, Manoel de Andrade, J. J. Veiga e Manoel de Barros são apenas alguns que me ocorreram enquanto lia textos mais teóricos, em aulas de literatura da graduação, em podcasts de leituras de contos ou em algum vídeo na internet. O diálogo com eles também é uma forma de completar, pelos seus discursos, lacunas das quais a minha explicação possa não dar conta.

Por exemplo, no desenho de Torres García (Figura 1), datado de 1943 e intitulado *América invertida*, encontra-se o mapa da América do Sul virado ao contrário em relação ao mapa que nos acostumamos a ver (na escola, na previsão do tempo, em jogos digitais etc.). Com o Uruguai marcado no centro da imagem, o pintor desse país provoca uma mudança na forma de ver a representação da América do Sul, causando certa estranheza pela ruptura com o que já era dado como certo. Essa estranheza não é, no entanto, apenas estética. O que Torres García quis propor, do meu ponto de vista, é uma mudança na forma de olhar para o Sul como lugar e como campo de desafios epistêmicos. É nessa perspectiva que trago algumas considerações sobre as Epistemologias do Sul, para cruzá-la com a opção decolonial do Grupo M/C, a fim de problematizar o (desvio do) olhar para o Sul.

nacionalismos populistas, como suelen creer algunos. Tampoco se trata de ir en contra de la ciencia moderna y de promover un nuevo tipo de oscurantismo epistémico. Cuando decimos que es necesario ir “más allá” de las categorías de análisis y de las disciplinas modernas, no es porque haya que negarlas, ni porque éstas tengan que ser “rebasadas” por algo “mejor”. Hablamos, más bien, de una ampliación del campo de visibilidad abierto por la ciencia occidental moderna, dado que ésta fue incapaz de abrirse a dominios prohibidos, como las emociones, la intimidad, el sentido común, los conocimientos ancestrales y la corporalidad. No es, entonces, la disyunción sino la conjunción epistémica lo que estamos pregonando. Un pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda “enlazarse” con otras formas de producción de conocimientos, con la esperanza de que la ciencia y la educación dejen de ser aliados del capitalismo posfordista.” (CASTRO-GOMEZ, 2007, p. 90).

FIGURA 1 – AMERICA INVERTIDA



Fonte: TORRES GARCÍA (1943).

Descrição da imagem: Na ilustração de fundo acinzentado, há o contorno em linha preta do mapa da América do Sul virado de cabeça para baixo em relação aos mapas usualmente publicados. O desenho vai do topo à parte inferior da figura, centralizado, mas um pouco deslocado à direita, com uma marcação em forma de cruz no centro da figura. Na parte superior da figura, próximo à ponta do mapa, encontra-se escrito “Polo S”. Duas linhas pretas cortam o mapa horizontalmente, uma na parte superior da figura e outra na parte inferior. Sobre a linha superior, no lado esquerdo do mapa, há o desenho de uma caravela e um Sol posicionado sobre ela; debaixo da linha há os seguintes códigos: “S. 34°41’ e W56°9’”. No canto superior direito, ao lado do mapa e sobre a linha que corta o mapa, há o desenho de uma lua e estrelas. Debaixo da linha há o desenho de um peixe sobre ondas. Sobre a linha inferior, no lado esquerdo da figura, está escrito “Ecuador”, também em preto; embaixo da linha há 5 números na cor preta: os três primeiros são indecifráveis e os dois últimos são os números quatro e três. Todos os contornos e linhas são pretos e não há preenchimento de cores nos objetos.

Esse Sul ao qual venho me referindo nesta dissertação – e que foi, provavelmente, o Sul que Torres García quis representar – é o que Sousa Santos e Meneses (2010, p. 19) chamam de um "campo de desafios epistêmicos": um Sul Global em busca da revisão e problematização dos danos e impactos causados pelo capitalismo e sua relação colonial com o mundo. Essa relação promovia/promove a outridade que moldou/molda muitos binarismos que conhecemos, como dizem Moita Lopes e Fabrício (2019), e que afetou/afeta as relações de saber-poder por meio da supressão de muitas formas de saber periféricas. Em outras palavras, o campo de

desafios epistêmicos do Norte, por meio dessa busca por isolar e inferiorizar o outro, por meio da colonialidade do poder, provocou/provoca danos no campo de desafios epistêmicos do Sul.

Neste caso, Norte e Sul globais não são, necessariamente, posições que envolvem os hemisférios Norte e Sul, como se fossem a representação do mapa desenvolvido pelo conhecimento moderno. Na verdade, Sousa Santos e Meneses (2010) esclarecem que essa concepção de Sul como campo de desafios epistêmicos se sobrepõe, de certa forma, ao Sul geográfico, visto que ali está o conjunto de países submetidos ao colonialismo europeu e que não se desenvolveram economicamente (salvo Austrália e Nova Zelândia) como ocorreu com os países do Norte Global, constituído por Europa e América do Norte. Entretanto, Sousa Santos e Meneses (2010) destacam que essa sobreposição não é total, pois no Norte geográfico também houve classes e grupos sociais que passaram pela dominação capitalista e colonial, ao passo que no Sul geográfico houve elites que se beneficiaram desse tipo de dominação (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010). Portanto, neste texto, quando trato de países do Sul ou do Norte, refiro-me aos campos de desafios epistêmicos de que tratam Sousa Santos e Meneses (2010).

Tendo claro o que é esse Sul, vale a pena saber o que Sousa Santos e Meneses (2010) entendem por Epistemologias do Sul, título da obra que organizaram com textos de diversos autores, inclusive alguns dos estudos decoloniais, como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel. Essas epistemologias, segundo o autor e a autora, compõem um movimento de retomada e reinvenção das formas de ver o mundo suprimidas pelo domínio de um modelo epistemológico moderno, do Norte. Nas palavras dos autores, nos últimos dois séculos dominou uma epistemologia que eliminou o cultural e o político da reflexão epistemológica em torno da produção e da reprodução do conhecimento. Falo em cultural e político porque, de acordo com Sousa Santos e Meneses (2010, p. 16),

[e]pistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias. [...] No seu sentido mais amplo, as relações sociais são sempre culturais (intraculturais ou inter-culturais) e políticas (representam distribuições desiguais de poder).

Dessa forma, a epistemologia que predominou nos últimos séculos, plasmada na ciência moderna, "é o resultado de uma intervenção epistemológica que só foi possível com base na força com que a intervenção política, económica e militar do colonialismo e do capitalismo modernos se impuseram aos povos e culturas não-ocidentais e não cristãos" (SOUSA SANTOS;

MENESES; NUNES, 2004 apud SOUSA SANTOS; MENESES, 2010, p. 17). Portanto, de acordo com os autores, as Epistemologias do Sul são “o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes” (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010, p. 20).

É por fazer parte do Sul que tento problematizar a dominação epistemológica pelo qual o Sul passou (e passa) e entender como se configura esse globo do saber ou essas ecologias de saberes (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010). Desde o Sul, busco reelaborar o que entendo por língua, produção de conhecimentos, políticas linguísticas e internacionalização no PrInt/UFPR. Nesse sentido, entendo que a internacionalização proposta pelo PrInt/UFPR não vai apenas no sentido de trocas inter-nações, mas se insere em questões epistemológicas Sul/Norte também.

Como é possível depreender dos conceitos da opção decolonial e dos embates nos quais se envolvem as Epistemologias do Sul, as abordagens se assemelham em vários pontos. Gosto de aproximá-las porque ao pensar em Sul e Norte (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010; MOITA LOPES, 2006a), consigo ter mais claras as disparidades epistemológicas e de poder entre esses campos epistêmicos. Além disso, ao pensar na opção decolonial, consigo me colocar no entremeio, ou seja, posso ir até as fronteiras e pensar a partir delas. Como bem dito por Mignolo (2020a, p. 394), “as coisas têm mudado na ordem do conhecido, não na da produção do conhecimento. O mundo se expandiu, a civilização já não é ocidental e sim planetária, mas a organização e as normas disciplinares continuam dentro do parâmetro do conhecimento ocidental”. A partir disso, Mignolo (2020a, p. 394) questiona: “como podemos pensar além das disciplinas, promover um pensamento ‘transdisciplinar’ [...]?”

No Brasil, pelo menos, os(as) linguistas aplicados(as) propõem algumas respostas.

2.1. LA *mestiza*

*The spirit of the fire spurs her to fight for her own skin and a piece of ground to stand on, a ground from which to view the world – a perspective, a homeland where she can plumb the rich ancestral roots into her own ample mestiza heart.*¹⁸

Glória Anzaldúa, *Borderlands/La frontera – The New Mestiza* (1987, p. 23)

¹⁸ Tradução livre: “O espírito do fogo a estimula a lutar por sua própria pele e um pedaço de chão para se manter de pé, um chão de onde poder ver o mundo – uma perspectiva, um chão onde ela possa explorar as ricas raízes ancestrais de dentro do seu próprio amplo coração de *mestiza*.” Glória Anzaldúa, *Borderlands/La frontera – The New Mestiza* (1987, p. 23)

Conheci a obra e a história de Glória Anzaldúa por acaso, no penúltimo semestre da graduação em Letras, na disciplina de Literatura Norte-Americana. Na ocasião, sem saber nada sobre a autora, meu grupo e eu a escolhemos, entre as opções pré-estabelecidas pela professora, para a apresentação de um seminário. No fim das contas, após lermos alguns dados biográficos dela e a obra *Borderlands/La frontera – The New Mestiza* (1987), adoramos a história de vida dessa mulher, mestiça, chicana, queer, que se sentia perdida e encontrada na fronteira. Depois desse seminário, atropelado pelas obrigações acadêmicas, infelizmente não mais tive contato com Anzaldúa, até que, por conta de mais uma das peripécias do destino, reencontrei a escritora nos encontros do GPELIN.

Ela me foi reapresentada por Walter Mignolo, na obra *Histórias locais - projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar* (2020), uma das leituras do grupo de pesquisas. Nesses momentos, enquanto acontecia o diálogo que o argentino promoveu entre mim, meus/minhas colegas do GPELIN, Anzaldúa e outros autores e autoras, fui percebendo que deveria optar pela decolonialidade para realizar o meu trabalho. Além disso, percebi que essa opção dialogaria bem com a LA que se faz no Brasil e à qual me afilio, uma LA que busca um trabalho transdisciplinar com as vozes do Sul (MOITA LOPES, 2006a). Para melhor relacionar a LA com a perspectiva decolonial, apresento uma breve trajetória da LA e, após, cruzo o seu caminho com a fronteira de Anzaldúa, com o campo do Sul e com a direção da opção colonial.

Desde que nasceu (por volta dos anos 1940) até os anos 1970, a LA foi considerada a aplicação da linguística ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Depois disso, passou-se a considerar a necessidade de a LA ser uma disciplina própria, que servisse como uma espécie de ponte entre o ensino de línguas e a linguística. Foi somente a partir dos anos 1980 que a LA começou a tomar força e a se constituir como uma área interdisciplinar do conhecimento, assim como muitos campos das ciências sociais, embora continuasse na esteira positivista e ainda tivesse um caráter solucionista, isto é, visava a solução de problemas de ensino/aprendizagem de línguas. Esse panorama muda a partir dos anos 1990, quando a área passou a se expandir e a romper com as fronteiras disciplinares (cf. MOITA LOPES, 2009), fato que a fez se consolidar no Brasil e a ser reconhecida no mundo.

Como pesquisador iniciante, noto que, quando alguns autores e autoras escreviam, há mais ou menos duas décadas, sobre a criação ou a aceitação de perspectivas híbridas, mestiças, críticas, interdisciplinares, transdisciplinares, indisciplinadas e transgressivas da LA, faziam-no com um tom defensivo, provavelmente pelo desafio de estar na linha de frente de uma possível

recriação epistemológica (cf. *O preço da INdisciplina em Linguística Aplicada*, MOITA LOPES, 2006b, p. 26-27). Porém, atualmente, a LA anda bem diferente do que foi no início.

É uma LA que deseja, sobretudo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir. Como Ciência Social, conforme muitos formulam a LA agora, em um mundo em que a linguagem passou a ser um elemento crucial, tendo em vista a hiperssemiotização que experimentamos, é essencial pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos. (MOITA LOPES, 2009, p. 10).

É por esse caráter de busca por outras formas de se pensar e produzir conhecimento que vejo a relação entre a LA e a opção decolonial, pois a LA também vem rompendo com as fronteiras disciplinares e se aproximando das fronteiras epistêmicas. Vem daí o título desta subseção com a palavra *mestiza*, em itálico, para qualificar a LA e fazer referência a Anzaldúa, uma pensadora que se autodeclarava *mestiza*. No entanto, qualificar a LA como mestiça (com ç) não é apenas um jogo intertextual meu, mas também é uma referência à LA mestiça de Moita Lopes (2006a, 2006b).

O linguista aplicado brasileiro chama de LA mestiça o movimento de natureza interdisciplinar/transdisciplinar que tenta “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006a, p. 14). Essa LA mestiça ou nômade vincula o trabalho dos pesquisadores e das pesquisadoras “a uma epistemologia e a teorizações que falem ao mundo atual e que questionem uma série de pressupostos que vinham informando uma LA modernista” (MOITA LOPES, 2006a, p. 14). Esses questionamentos às perspectivas modernas de pesquisa são, também, tarefas do Grupo M/C.

Kleiman (2013), outra linguista aplicada brasileira, trata do Grupo M/C (o qual chama de Programa Modernidade/Descolonialidade ou PM/D) e cita Moita Lopes e Mignolo para reforçar a relação da LA mestiça com o projeto de decolonialidade. Pela leitura da pesquisadora,

[a] dimensão ética da LA crítica, seja ela anti-hegemônica, mestiça ou híbrida (Moita Lopes, 2006a: 88) está contemplada no PM/D: o pensamento de fronteira, segundo Mignolo (2007), é uma forma étnica de pensar porque, sendo marginal, não tem uma dimensão etnocida, de destruição de uma cultura ou etnia. Tampouco tem propósitos proselitistas, ligados à correção de inverdades e à proclamação da verdade única; seu objetivo é pensar de outro modo, em direção a uma outra lógica “em suma, mudar os termos, não somente o conteúdo da conversação (p. 29)” (KLEIMAN, 2013, p. 47).

Signorini (1998, p. 100), na mesma linha, já colocava a LA “como uma espécie de interface que avança por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas”. Segundo a autora, “tem-se também constituído como uma área feita de margens, de zonas limítrofes e bifurcações, onde

se tornam móveis as linhas de partilha dos campos disciplinares e são deslocados, reinscritos, reconfigurados, os constructos tomados de diferentes tradições e áreas do conhecimento" (SIGNORINI, 1998, p. 100). Dessa forma, uma LA mestiça e nômade vai circular pelas fronteiras, não visa apenas a ficar centrada em um ponto epistemológico e teórico. Essa LA está sempre assumindo as suas posições ideológicas, políticas e éticas (FABRÍCIO, 2006).

Essa LA mestiça tem atitude transdisciplinar, pois busca construir conhecimento sobre e no contexto de pesquisa e não apenas levar teorias externas para aplicação (CELANI, 1998). Ela também é de fronteira porque provoca o pesquisador e lhe permite transitar pelas mais diversas áreas (in)disciplinares que envolvam práticas linguísticas. Esse trânsito por/de conhecimentos demanda uma área de estudos crítica, que problematize ideais modernos de pesquisa e de línguas. Além disso, a LA com a qual concordo tem pesquisadoras e pesquisadores posicionados ideologicamente e cientes do jogo de poder que envolve as práticas linguísticas que estudam (MOITA LOPES, 2006a).

Para trabalhar a partir dessa LA *mestiza* e mestiça, acredito que um bom primeiro passo poderia ser desaprender.

Aprendemos na cultura a olhar com desconfiança para as misturas, os cruzamentos, as metamorfoses e a diversidade; em razão disso, a pluralidade de referências costuma nos desconcertar. "Desaprender" a noção de negatividade atribuída à mestiçagem e apostar na fluidez e nos entre-espacos como um modo privilegiado de construção de conhecimento sobre a vida contemporânea é, assim, um grande desafio. É para esse não-lugar que a LA parece caminhar. (FABRÍCIO, 2006, p. 62-63),

Além de desaprender, é preciso ter a noção de que nossas conclusões são específicas e provisórias, como diz Signorini (1998, p. 103) sobre os possíveis resultados de uma pesquisa que se desloca do conhecimento moderno/colonial. Segundo a autora, enquanto a produção do conhecimento por meio da lógica da totalidade, da repetição e da permanência apresenta resultados que, se fossem novos ou específicos, seriam apenas especificidades e variedades de algo genérico (ou o seu desvio), na pesquisa que se calca na "lógica das multiplicidades, das rupturas e do movimento, produz-se uma configuração específica e provisória, não isenta de reduções, mas que procura ter a especificidade, o novo e o complexo como elementos constituintes do objeto e, como tal, a serem contemplados pela reflexão" (SIGNORINI, 1998, p. 103).

Sendo assim, após essas aproximações entre a LA e o projeto decolonial, e ciente da provisoriabilidade das minhas colocações, talvez possa responder à pergunta de Mignolo (2020a,

p. 394) com a qual encerrei a seção anterior: “como podemos pensar além das disciplinas, promover um pensamento ‘transdisciplinar’ [...]?”

De acordo com as autoras e o autor supracitadas(o) (MOITA LOPES, 2006a, 2006b, 2009, 2013; MOITA LOPES; FABRÍCIO; 2019; FABRÍCIO; 2006; CELANI, 1998; SIGNORINI; 1998), a LA é uma disciplina que não só visa a estudar fenômenos do mundo contemporâneo, mas que questiona os seus próprios pressupostos como área de estudo. A partir do momento em que as pesquisadoras e pesquisadores começam a desaprender as próprias práticas de pesquisa, podem começar a construir conhecimento com o mundo de margens e mestiçagens no próprio local de pesquisa, sem precisar, necessariamente, importar teorias de contextos genéricos para aplicação local. Além disso, sem as fronteiras de controle disciplinar, as reconfigurações ocorrem livremente, e os resultados se aceitam como provisórios no campo das reflexões. Em suma, quando as fronteiras disciplinares caem, em cada local de pesquisa se forma uma encruzilhada por onde passam, organizadamente ou desordenadamente, os mais variados elementos epistemológicos, metodológicos, subjetivos etc.

2.2. Língua e pensamento na fronteira

Certamente, nos interessamos pela linguagem; no entanto, não por termos conseguido finalmente tomar posse dela, mas antes porque, mais do que nunca, ela nos escapa.

Foucault (2000, p. 72)

Pensar de modo transdisciplinar em uma pesquisa em LA sugere e demanda, ao mesmo tempo, a compreensão da língua fora dos muros das disciplinas. Como afirma Mignolo (2020a), a crença em uma língua nacional já foi uma arma poderosa para construir comunidades imaginadas homogêneas. Nesse sentido, com a literatura e a cultura, a língua se relacionaria com a ordem geopolítica e com as fronteiras geográficas de determinada nação. Essa era uma estratégia do processo colonial inicial para modernizar o mundo. Na contemporaneidade, por outro lado, a colonialidade passou a focar no mercado, e a busca por mais centros mercadológicos está resgatando línguas que não eram úteis ao cristianismo e à civilidade, mas são úteis ao consumismo (MIGNOLO, 2020a). Sendo assim, se antes se desenhavam fronteiras nacionais e das línguas, agora elas estão sendo embaçadas.

Para mim, pensando no sentido mais concreto de língua, penso que ela consiste de práticas sociais de interação verbal que se dão através da(s) enunciação(ões) no diálogo, seja ele face a face ou em qualquer outra forma de interação (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006). Ainda, de acordo com Bakhtin (1981, p. 293, grifo meu),

como algo vivo, socioideológico, concreto, como opinião heteroglota, a língua, para a consciência individual, encontra-se na **fronteira** entre uma pessoa e outra. A palavra na língua é metade de outra pessoa. Ela se torna “de alguém” só quando o falante a populariza com sua própria intenção, seu próprio sotaque, quando ele se apropria da palavra, adapta ela à sua própria intenção semântica e expressiva. Antes desse momento de apropriação, a palavra não existe em uma língua neutra e impessoal (não é, definitivamente, de um dicionário que um falante pega suas palavras!), mas ela existe na boca de outras pessoas, no contexto de outras pessoas, servindo a intenções de outras pessoas: é daí que uma pessoa deve tomar a palavra e fazê-la sua.¹⁹

Gosto dessa imagem que Bakhtin (1981) cria ao falar da palavra porque permite entender a concretização da língua no instante, na comunhão de intenções, de forma sempre inédita. Além disso, nesse instante em que ela existe, ela também vai além dessa fronteira entre os falantes. Esse espaço carrega diversas características históricas, sociais, políticas, entre outras, em que (re)criam e são (re)criados os loci de enunciação dos sujeitos. Embora eu saiba que a teoria do Círculo Bakhtin em torno do caráter socioideológico da língua vá muito além desse pequeno trecho, o qual me parece interessante pelo seu caráter imagético da concretização da língua na interação, gostaria de aprofundar essa questão por meio dos conceitos de *linguaging* de Shohamy (2006) e linguajamento de Mignolo (2020a), visto que são os autores que mais me apoiam teórica e epistemologicamente na pesquisa.

Para Shohamy (2006), linguista aplicada nascida nos Estados Unidos e criada em Israel, todas as línguas e culturas sempre estão em processos de ser e de recriar sentidos. A autora adota o conceito de *linguaging* para procurar romper com os contornos fixos da língua, já que *linguaging* significaria criar sentidos a partir da linguagem, o que vai além do que conhecemos como línguas (inglês, hebreu, português etc.). Para ela “‘*linguaging*’ ocorre não apenas através da língua, mas também através de meios de comunicação como gestos, números, comida, moda, imagens, arquitetura e outros meios de expressão”²⁰ (SHOHAMY, 2006, p. 21).

A pesquisadora parte desse pressuposto porque a língua se tornou, no nascer do conceito de Estado-nação, uma ferramenta de manipulação de pessoas e de seus comportamentos (lembre-se da colonialidade do poder e do ser (QUIJANO, 2010; 1992; MALDONADO-

¹⁹ No original: *[a]s a living, socio-ideological concrete thing, as heteroglot opinion, language, for the individual consciousness, lies on the borderline between oneself and the other. The word in language is half someone else's. It becomes "one's own" only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention. Prior to this moment of appropriation, the word does not exist in a neutral and impersonal language (it is not, after all, out of a dictionary that the speaker gets his words!), but rather it exists in other people's mouths, in other people's contexts, serving other people's intentions: it is from there that one must take the word, and make it one's own.* (BAKHTIN, 1981, p. 293).

²⁰ No original: “*Linguaging*” occurs not only through language itself but also through such means of communication as gestures, numbers, food, fashion, images, architecture and other means of expression. (SHOHAMY, 2006, p. 21).

TORRES, 2007). A língua, quando é julgada como certa ou errada, nativa ou não nativa, boa ou ruim e outras formas rígidas de classificação, é um instrumento usado para promoção de uma variedade de agendas políticas na batalha de poder, representação e voz. “Assim, língua passou de um sistema aberto e livre para uma ferramenta de imposição, manipulação e colonização, geralmente usada por ideólogos e políticos com o apoio de linguistas e especialistas em educação”²¹ (SHOHAMY, 2006, p. 23).

A formação do conceito de Estado-nação, desenvolvido na Europa, prezava por uma unidade política que pudesse delimitar e controlar as colônias europeias. Essa dominação se dava por marcadores de poder que pudessem promover indicações de pertencimento. Entre os marcadores usados estavam os fatores físicos e biológicos, a ancestralidade, fatores com culturas e histórias em comum, a religião e a língua (SHOHAMY, 2006). Dessa forma, a língua passou a ser interpretada como uma indicação poderosa de pertencimento a um determinado grupo (ou nação) e uma forma de identificação para inclusão e/ou exclusão. É por isso que a formação do Estado-nação é considerada o princípio organizacional chave para a homogeneização linguística e cultural em seus territórios, visto que fez da língua uma ferramenta para ações políticas e opressivas a fim de manipular e controlar a ordem social entre as nações e, como consequência, entre as vidas dos sujeitos.

Além disso, a emergência da linguística descritiva promoveu autoridade aos(às) linguistas para a manipulação das línguas. Nas palavras de Hutton (1999 apud SHOHAMY, p. 32), os(as) linguistas se tornaram os(as) *gate-keepers* das línguas, seus/suas guardiões(ãs), e passaram a legitimar a ideologia nacionalista que precisava que as línguas fossem ferramentas de dominação bem definidas e objetivas – e aqui retorna o caráter solucionista da LA no seu início (MOITA LOPES, 2009).

Assim, por meio das ponderações de Shohamy (2006), aclara-se a relação entre Estado-nação e língua como sociedade e sistema fechados, respectivamente. Nesses casos, as fronteiras eram bem delimitadas porque presavam, explicitamente, pela promoção da lealdade dos sujeitos ao Estado ao qual pertenciam e onde a língua indicava o seu patriotismo. Depois da Segunda Guerra Mundial, especialmente depois dos anos 1970, por conta da globalização, as línguas passaram a ser associadas à cultura e ao território, visto que começaram a acontecer migrações maciças pelo mundo.

²¹ No original: “Thus, language turned from an open and free system to a tool for imposition, manipulation and colonialization, mostly used by ideologues and politicians with the support of linguists and educationalists.” (SHOHAMY, 2006, p. 23).

A esse respeito, Mignolo (2020a, p. 312) diz que “[z]onas intermediárias, diáspora e relações pós-coloniais são fenômenos diários da vida contemporânea [que] forçam o linguajamento a transcender a nação onde a língua estava presa à ideologia da pureza e da unidade”. Esse linguajamento seria o “ato de pensar e escrever entre as línguas [...], afastando-nos da ideia de que a língua é um fato (isto é, um sistema de regras sintáticas, semânticas e fonéticas), em direção à ideia de que a fala e a escrita são estratégias para orientar e manipular os domínios sociais de interação”. As palavras “orientar” e “manipular” despertam a sanha da colonialidade do poder e do ser, visto que quando essas surgiram, junto da racionalidade, não deixaram a língua à parte do projeto de colonização.

De forma muito semelhante ao que Bakhtin (1987) afirmou sobre a língua se encontrar na fronteira entre os sujeitos, Mignolo (2020a, p. 336) diz que “[é] precisamente na intersecção entre a pessoa, o eu, seres humanos, organismos vivos – seja o que for – que o linguajamento se situa como condição de possibilidade de língua”. Assim, segundo Mignolo (2020a), pensar línguas a partir da ideia de linguajamento é condição do pensamento de fronteira que nasce a partir da diferença colonial. O linguajamento é, portanto, uma forma de mudar as orientações e manipulações da língua de uma reprodução automática dos ideais modernos/coloniais para uma opção decolonial.

Sendo assim, a globalização tem permeabilizado as fronteiras políticas, econômicas, culturais, territoriais etc., e a LA, no campo das línguas, passou a trabalhar com o caráter discursivo da língua, se aproximando ao *linguaging* (SHOHAMY, 2006) e linguajamento (MIGNOLO, 2020a). O maior reconhecimento das mestiçagens nos nossos tempos vem dialogando com o caráter global e internacional das questões linguísticas e está renovando o interesse em questões de políticas linguísticas, assim como o fez brotar em mim. Essa mescla, como afirmei no fim da seção anterior, acaba construindo uma encruzilhada de informações. É por e para isso, portanto, que é preciso pensar em uma metodologia que permita o deslocamento nessa encruzilhada que constitui uma pesquisa em LA.

2.3. Metodologia da encruzilhada

Morte e vida das hipóteses.
Da equação *eu* parte do *Cosmos* ao axioma *Cosmos* parte do *eu*.
Subsistência. Conhecimento. Antropofagia.

Oswald de Andrade, *Manifesto Antropófago*, 1928.

Como pesquisador interessado em fazer uma leitura decolonial do contexto do PrInt/UFPR, preciso me situar nesse espaço fronteiro que constitui uma universidade pública no Brasil, país do Sul Global. Por isso, para ler o Sul, a partir do Sul e com o Sul (e suas fronteiras), é preciso desaprender (FABRÍCIO, 2006) os ideais modernos/coloniais de conhecimento. Essa encruzilhada, esses entre-espacos e fronteiras, por mais que venham conquistando respeito nas pesquisas acadêmicas, ainda são solos poucos sedimentados (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2013) e ainda causam receio em quem faz pesquisa por conta da dificuldade de sua sistematização metodológica, por pressão da herança do modelo racional de produzir conhecimento.

No meu caso, pelo menos, é assim. Os aspectos metodológicos da pesquisa em LA são um dos meus maiores desafios na hora de pesquisar em contextos em que ainda se lida com a dominação das formas tradicionais de se produzir conhecimento. Esse tópico, desde o meu ponto de vista, e concordando com Moita Lopes (2013), ainda é de difícil solução justamente por que o trabalho em LA busca dialogar com o sujeito social, o qual foi apagado da pesquisa moderna, ou relegado à margem, por conta da busca por uma produção de conhecimento super racional, a qual não seria possível com a manutenção da subjetividade.

Segundo Castro-Gómez (2007, p. 82), as coisas são como são porque

Descartes afirma que a certeza do conhecimento só é possível à medida que se produz uma distância entre o sujeito conhecedor e o objeto conhecido. Quanto maior a distância do sujeito frente ao objeto, maior será a objetividade. Descartes pensava que os sentidos constituem um obstáculo epistemológico para a certeza do conhecimento e que, portanto, essa certeza somente poderia ser obtida à medida em que a ciência pudesse se fundamentar em um âmbito descontaminado pelo empírico e situado fora de toda dúvida. Os cheiros, os sabores, as cores, enfim, tudo aquilo que tem a ver com a experiência corporal, constitui, para Descartes, um “obstáculo epistemológico”, e deve ser, por isso, expulso do paraíso da ciência e condenado a viver no inferno da *doxa*.²²

²² No original: “Descartes afirma que la certeza del conocimiento sólo es posible en la medida en que se produce una distancia entre el sujeto conocedor y el objeto conocido. Entre mayor sea la distancia del sujeto frente al objeto, mayor será la objetividad. Descartes pensaba que los sentidos constituyen un obstáculo epistemológico para la certeza del conocimiento y que, por tanto, esa certeza solamente podía obtenerse en la medida en que la ciencia pudiera fundamentarse en un ámbito incontaminado por lo empírico y situado fuera de toda duda. Los olores, los sabores, los colores, en fin, todo aquello que tenga que ver con la experiencia corporal, constituye,

Essa pressão por um distanciamento do observador em relação ao objeto, que está longe do que defende a LA, gera dificuldades de sistematização metodológica para estudos de subjetividades, como disse Moita Lopes (2013). Todavia, essa dificuldade não é exclusividade minha e de Moita Lopes. Severo (2013), ao tratar da metodologia em trabalhos de PL, afirma:

Impossível, dada a abrangência de possibilidades de intervenção, sistematizar as metodologias utilizadas e aplicadas em política e planejamento linguísticos, já que cada vez mais os estudos da área têm se debruçado sobre temas complexos, como situações de políticas linguísticas em sociedades pós-coloniais, multilinguismo na internet, relação entre línguas e tecnologias, multilinguismo em regiões de fronteira e em situações de migração e diáspora, entre tantos outros. (SEVERO, 2013, p. 458).

Esses temas são complexos justamente porque colocam o sujeito “como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador” (MOITA LOPES, 2013, p. 17). Por isso, conforme Fabrício (2006, p. 62), “não devemos ver a multiplicidade de construtos presentes em uma LA híbrida e inter/transdisciplinar com temor pelo risco de perda das especificidades da área ou de sua essência”. Considerando o que Moita Lopes (2013), Severo (2013) e Fabrício (2006) dizem, entendo que a subjetividade é, por um lado, a causa da dificuldade de sistematização metodológica e, por outro, a essência das pesquisas em LA e PL.

Fabrício (2006) também defende que se entenda a LA a partir de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar “com vistas ao estabelecimento de seu vínculo com as epistemologias e os questionamentos suscitados pela vida social contemporânea” (FABRÍCIO, 2006, p. 48). Incluo nesses questionamentos, portanto, as problematizações da minha pesquisa, visto que estou estudando, do ponto de vista de um pesquisador do Sul, as políticas linguísticas e de internacionalização de uma universidade do Sul, ciente da estrutura triangular da colonialidade que compõe as nossas universidades, da qual tratam Castro-Gómez (2007) e Maldonado-Torres (2017).

Portanto, a partir do meu interesse em investigar alguns discursos das políticas linguísticas e de internacionalização do PrInt/UFPR, sem a intenção de abarcar todos eles, e após considerar o campo epistêmico do Sul em que a pesquisa se situa, meu lócus de enunciação

para Descartes, un ‘obstáculo epistemológico’, y debe ser, por ello, expulsado del paraíso de la ciencia y condenado a vivir en el infierno de la doxa.” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 82).

e a perspectiva decolonial de leitura e pensamento, enfim, toda essa encruzilhada na qual o diálogo ocorre, elaborei a seguinte pergunta de pesquisa para guiar o meu trabalho:

Como são dados alguns discursos sobre políticas linguísticas e de internacionalização do PrInt/UFPR?

Essa pergunta se alinha ao objetivo geral da pesquisa:

- i. Problematizar alguns discursos sobre políticas linguísticas e de internacionalização do PrInt/UFPR a partir de uma perspectiva decolonial de leitura e pensamento.

E para chegar a respostas à pergunta acima e alcançar o objetivo geral da pesquisa, considero os seguintes objetivos específicos:

- i. Inter-relacionar alguns apontamentos teóricos e outros discursos em torno das concepções de língua, das políticas linguísticas, da internacionalização do ensino superior e seus sujeitos, bem como dos estudos decoloniais;
- ii. Relacionar alguns discursos em torno de algumas políticas linguísticas e de internacionalização materializados no PrInt/UFPR (e outros documentos) às práticas de internacionalização das universidades, especialmente da UFPR, e aos entendimentos criados a partir da interrelação entre teorias de diversos campos (in)disciplinares;
- iii. Construir alguns entendimentos em torno da análise das políticas linguísticas e de internacionalização que constam no PrInt/UFPR junto ao diálogo com pesquisas de outros(as) pesquisadores(as) em torno de práticas linguísticas e de internacionalização da UFPR, considerando seus sujeitos;

Assim, por estar construindo uma pesquisa em torno de documentos oficiais, procurei entender mais sobre o processo metodológico de uma pesquisa documental. Entretanto, nem sempre há consenso entre quem faz pesquisa sobre se estamos falando em pesquisa documental, análise documental, método documental ou técnica documental para tratar de trabalhos que tenham documentos (não necessariamente escritos) como corpus da pesquisa (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009; CELLARD, 2008; PIMENTEL; 2001; SILVA et al, 2009). Essas diferenças se dão, a meu ver, porque o trabalho com documentos é adaptável, cada pesquisador e cada documento são diferentes, se encontram em contextos de pesquisa diferentes e têm objetivos diferentes – passam por encruzilhadas diferentes.

Apenas para exemplificar alguns pontos de vista quanto à questão, de acordo com Silva et al. (2009), a análise documental seria um procedimento do método de pesquisa documental. Pimentel (2001), por outro lado, considera a análise documental um método (dentro de sua pesquisa historiográfica), enquanto Cellard (2008) coloca a análise documental como método de pesquisa qualitativa.

Considerando o meu contexto de pesquisa, os meus objetivos e o meu modo de estudar, este trabalho se trata de uma pesquisa documental qualitativa, cujo método principal é a análise documental. Justifico essa classificação (provisória, como diria Signorini (1998)) porque a minha pesquisa não se dá apenas por meio da análise de um documento isolado, mas passou pela busca, pela reunião, pela análise e pelo diálogo de diferentes documentos (PrInt/Capes, PrInt/UFPR, Edital 29/2017 do MEC e PII/UFPR). Contudo, o foco do trabalho é a análise documental do PrInt/UFPR, visto que ele serve de materialidade de alguns discursos institucionais da UFPR em relação ao seu processo de internacionalização.

Para uma pesquisa qualitativa e documental, especialmente em um documento longo como o PrInt/UFPR, vejo como pertinente a criação de categorias para análise. Isso porque, conforme (MASON, 2020), o pesquisador pode não querer fazer uma descrição detalhada dos dados e, ainda, pode entender que algumas características do material escolhido podem não ser relevantes para a sua pesquisa. Dessa forma, essas escolhas de categorias não são apenas uma etapa analiticamente neutra. Segundo Mason (2002, p. 148), nesse caso, “você provavelmente vai fazer uma série de suposições também, cujas consequências serão abrir algumas possibilidades analíticas e fechar outras.”²³

Sendo assim, para evitar uma descrição detalhada das 203 páginas do PrInt/UFPR, decidi elaborar um quadro com os temas-chave de cada seção do documento (Quadro 2). Depois disso, tendo em mente a pergunta de pesquisa e os objetivos que apresentei anteriormente, bem como os temas-chave processados em uma leitura preliminar do documento, percebi que poderia dividi-los em três categorias de análise: 1) *a UFPR como espaço de fronteira e os sujeitos do PrInt/UFPR*, em que vou tratar do contexto local, dos idealizadores do PrInt/UFPR e dos possíveis beneficiários da proposta; 2) *as controvérsias da internacionalização no PrInt/UFPR*, na qual versarei sobre as limitações e controvérsias do PrInt/UFPR, muito por conta do PrInt/Capes, e uma aparente demonstração de resistência da universidade às exigências da Capes; 3) *língua e políticas linguísticas no PrInt/UFPR*, na qual apresentarei algumas

²³ No original: “you are likely to be making a whole series of further assumptions too, the consequence of which will be to open up some analytical possibilities, and to close off others.” (MASON, 2002, p. 148).

políticas apresentadas pelo programa, predominantemente em relação ao inglês, e dialogarei com algumas delas na prática, bem como com outras práticas linguísticas.

Dessa forma, portanto, foram definidos os procedimentos, as perspectivas e a organização da minha pesquisa. Em resumo, desenvolvo um trabalho no campo da PL e da LA *mestiza*, com caráter transdisciplinar, situada no Sul Global e informada a respeito do campo de desafios epistêmicos que essa posição constitui. Constitui-se como uma pesquisa documental, de cunho qualitativo, cujo principal método é a análise documental, realizada através de uma perspectiva de leitura decolonial que pressupõe a crítica aos modelos de produção e entendimento do conhecimento modernos e euro-usa-cêntricos. O principal documento de análise é o PrInt/UFPR, em diálogo com outros documentos públicos. A análise documental é feita por meio da divisão dos temas-chave do PrInt/UFPR em três categorias de análise, as quais serão cruzadas com o aporte teórico do trabalho (especialmente em torno da concepção de língua, das políticas linguísticas e da internacionalização) e com a minha argumentação, a qual é elaborada dentro de um pensamento de fronteira.

3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE TODOS OS LADOS

Deslenguadas. Somos los del español deficiente. *We are your linguistic nightmare, your linguistic aberration, your linguistic mestisaje, the subject of your burla. Because we speak with tongues of fire we are culturally crucified. Racially, culturally and linguistically somos huérfanos - we speak an orphan tongue.*²⁴

Glória Anzaldúa (1987, p. 58)

O sentimento de Anzaldúa no trecho da epígrafe resume o que a colonialidade do poder pode fazer com quem vive na fronteira. A escritora, que personifica a fronteira, e outras personalidades das margens têm despontado nos embates de produção do conhecimento e têm permitido uma recolocação das línguas e do conhecimento no estágio atual da globalização (MIGNOLO, 2020a). Porém, esse relato de Anzaldúa, usando a primeira pessoa do plural, pode denotar como mais gente passou e passa por isso. Ou seja, essa evolução de se ter representantes do pensamento de fronteira em diálogo/debate com o racionalismo euro-usa-cêntrico não surgiu individualmente e, como bem diz o relato de Anzaldúa, nem pacificamente.

Nesse caminho evolutivo, a língua teve papel central, pois, segundo Mignolo (2020a, p. 391), “as línguas foram um elemento crítico para a manutenção de um sentido de continuidade, desde os tempos coloniais até o período de construção da nação, chegando ao fim do século 20”. É no fim desse século, também, que nasce um campo de estudos dedicado a estudar justamente esses embates, negociações, imposições, regulações, entre outros movimentos das línguas e dos falantes, inclusive as crenças e angústias por que passou Anzaldúa: a política linguística (PL).

Não são poucas as tentativas de definir o que é a área da PL. Eu diria que as tentativas são tantas que, no fim das contas, as problematizações se tornaram buscas por categorizações com vistas a encaminhamentos metodológicos. Isso porque, exceto pelos primeiros anos da PL, quando se focava em soluções tecnicistas, os autores e as autoras parecem convergir a respeito do que se tratam essas políticas. Assim, em vez de um estado da arte rigoroso sobre os conceitos e o histórico da PL, pretendo mostrar alguns dos primeiros passos da área e, após, apresentar uma seleção de considerações teóricas que, juntas, formam o que vejo como apontamentos adequados para se pensar em políticas linguísticas.

²⁴ Tradução livre: *Deslenguadas. Somos do espanhol deficiente. Nós somos o seu pesadelo linguístico, sua aberração linguística, sua mestiçagem linguística, o assunto da sua piada. Porque nós falamos com línguas de fogo nós somos culturalmente crucificadas. Racialmente, culturalmente e linguisticamente somos órfãos – nós falamos uma língua órfã.* (ANZALDÚA, 1987, p. 58).

A primeira fase da área, quando se começou a pensar em PL como área de estudo/trabalho, aconteceu no período de descolonização das “novas” nações africanas e asiáticas, a partir de meados dos anos 1960 até o fim da década de 1970. Os linguistas, à época, eram vistos como os engenheiros da língua, os responsáveis por solucionar o “problema” da heterogeneidade étnica e linguística das antigas colônias (SPOLSKY, 2004; RIBEIRO DA SILVA, 2013). Acreditava-se que os linguistas poderiam “modernizar” racionalmente as línguas, fato que fez a área ser conhecida como “engenharia linguística”. Não é por acaso que esse caráter mais solucionista da PL coincidiu com o estabelecimento da ciência linguística (RIBEIRO DA SILVA, 2013) e com o nascimento da LA (MOITA LOPES, 2009), visto que o estruturalismo ainda encontrava solo fértil na academia naquele período.

Nessa linha, Ribeiro da Silva (2013, p. 293) resume, em três postulados básicos, essa primeira fase da PL: “(1) a diversidade linguística constitui um “problema” para as nações (em desenvolvimento); (2) as línguas são passíveis de modernização; e (3) cabe ao linguista propor, com base em parâmetros científicos, soluções para os “problemas” dessas comunidades e/ou nações.” McCarty (2011), de modo parecido, caracteriza esse nascimento da PL como racionalista. De acordo com a autora, as abordagens da época eram lineares e tecnocráticas, consistiam em “identificar o problema, formular a política, implementá-la, avaliá-la e revê-la se necessário”²⁵ (MCCARTY, 2011, 06).

Ao relacionar esse racionalismo em torno das políticas linguísticas ao trecho de Anzaldúa na epígrafe deste capítulo, entendo que, em vez de “resolver” os “problemas” da diversidade linguística, as primeiras ações da PL conseguiram apenas piorar a segregação das línguas mestiças, como a da escritora chicana. Em uma análise rápida desse pequeno trecho da escritora (ANZALDÚA, 1987), é possível ver que esse projeto de modernização tinha, possivelmente, um único modo de solucionar a diversidade: empurrar para a margem o que não era puro e objetivo. Mas, felizmente, como disse Mignolo (2020a), atores locais, como foi Anzaldúa e como é a sua obra hoje, estão emergindo com uma agenda internacional de contestação à colonialidade do poder.

Voltando ao histórico da PL, as coisas passam a mudar a partir dos anos 1980. Após críticas neomarxistas e pós-estruturalistas direcionadas à área da política linguística, “surgem tentativas de superar, em alguma medida, o pressuposto de que as práticas de política linguística sempre são implementadas a partir da vontade consciente de um agente específico” (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 307). Os críticos à primeira geração da política linguística a acusavam “de

²⁵ No original: “*identify the problem, formulate the policy, implement and evaluate it, and revise accordingly*” (MCCARTY, 2011, p. 06).

transplantar para os países africanos e para outras partes do globo um modelo ocidental de Estado-nação, segundo o qual os cidadãos de um país devem estar unidos em torno de uma língua comum” (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 297), legitimando, assim, a ideologia do monolinguismo. Nesse sentido, McCarty (2011, p. 6) afirma que essas “abordagens críticas veem políticas como construtos ideológicos que refletem e (re)produzem a distribuição de poder na sociedade”²⁶.

Essa questão de dominação colonial e de distribuição de poder na sociedade, mais de 50 anos depois, não me parece superada. Como vimos com Mignolo (2020a) e Quijano (2010), modelos modernos/coloniais e hegemônicos de políticas linguísticas e de internacionalização parecem ainda ser aplicados a contextos menos favorecidos, especialmente do Sul Global e fronteiriços. Isso se relaciona, também, ao que problematizo em torno do predomínio da questão da mobilidade física do Sul ao Norte globais e da centralidade do inglês quando trato, mais adiante, da internacionalização do ensino superior, como um todo e na UFPR.

A partir dessas abordagens mais críticas dos anos 1980, a PL começou a se formar como a área de estudo ou o “campo de atividade” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 33) que vemos hoje, mais voltada aos aspectos históricos, sociais e ideológicos de práticas linguísticas. Como afirmei no início desta seção, atualmente, por haver maior convergência quanto à essência da área, percebo que os teóricos passam a reforçar os conceitos prévios (mais críticos) e a focar no aspecto metodológico da atuação em PL, especialmente na busca por categorias ou tipos de políticas linguísticas. Dessa forma, começam a surgir e a se multiplicar dicotomias nos estudos da área.

Talvez a mais conhecida das dicotomias seja a relação nebulosa entre *política* e *planejamento* linguísticos. Enquanto a política linguística consistiria nas grandes decisões que visassem a mudanças linguísticas referentes às relações entre as línguas e a sociedade, o planejamento linguístico seria a implementação da política linguística, geralmente efetuada pelo Estado (CALVET, 2007; KAPLAN; BALDAUF JR., 1997). Nesses casos, portanto, o planejamento dependeria da política para existir, e a política dependeria do planejamento para sair do papel. Esses dois termos formariam a relação conhecida na literatura como LPP, sigla de *language policy-planning*.

Contudo, essa diferença entre termos já possui diversas leituras. No Brasil, Diniz (2012) procura se afastar “de perspectivas que restringem a política linguística a situações de planejamento linguístico, pois consideramos que o político está inscrito na própria língua, não

²⁶ No original: “critical approaches view policies as ideological constructs that both reflect and (re)produce the distribution of power within the larger society” (MCCARTY, 2011, p. 06).

havendo prática linguística cuja natureza não seja política” (DINIZ, 2012, p. 24). Além disso, permito-me citar um trecho de Diniz (2012) bastante esclarecedor quanto à abordagem dessa questão:

a política linguística compreende processos que ocorrem a despeito de ações conscientes e estratégicas de sujeitos visando a interferir na relação que um determinado grupo estabelece com certa(s) língua(s) praticada(s) em um espaço de enunciação. A constituição de um saber metalinguístico, conforme afirmamos anteriormente, é um exemplo a esse respeito, já que produz sentidos que intervêm nessa relação. Mais do que isso, é importante considerar que, mesmo quando se trata de planejamento linguístico (por exemplo, criação de institutos e de academias, assinatura de acordos ortográficos, aprovação de legislações que procuram coibir ou incentivar o uso de determinadas línguas), a vontade e a reflexão estratégica não devem ser vistas como os elementos estruturantes da política linguística. (DINIZ, 2012, p. 23).

Nessa linha, McCarty (2011) também não vê política e planejamento linguísticos como atos separáveis, e sim como processos socioculturais simultâneos, que são mutualmente constitutivos e interdependentes. Essa falta de consenso, conforme McCarty (2011), fez que Hornberger (2006) desse um veredito: “[a] verdade é que a designação LPP é útil... como um lembrete do quão inextricavelmente relacionados política linguística e planejamento linguístico são”²⁷ (HORNBERGER, 2006, p. 25).

Ao que parece, pesquisadores e pesquisadoras dicotomizam, nomeiam, classificam, tipificam, categorizam as ideias para melhor explicar o seu ponto de vista sobre situações linguísticas que, muitas vezes, são subjetivas e nos escapam – sempre lembrando Foucault (2000). Portanto, de acordo com Johnson (2013, p. 9, grifo meu), “é **útil** delinear vários tipos de políticas linguísticas e conjuntos de dicotomias”²⁸, ainda que se conceba a indissociabilidade entre política e planejamento linguísticos. Essas problematizações e ajustes às terminologias e aos modelos teórico-metodológicos são o que fazem que a área promova mais diálogos.

No Quadro 1, organizado por Johnson (2013, p. 10), é possível visualizar melhor algumas das dicotomias que aparecem nas leituras em PL:

²⁷ No original: “*The truth is that the LPP designation is useful, not just as a reminder of how inextricably related language planning and language policy are*” (HORNBERGER, 2006, p. 25)

²⁸ No original: “*As well as a general definition, it is useful to delineate the various types of language policies and sets of dichotomies.*” (JOHNSON, 2013, p. 9).

QUADRO 1 – TIPOS DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Tipos de políticas linguísticas		
Gênese	<i>Top-down</i> Política de nível macro desenvolvida por alguma entidade ou pessoa governamental ou de autoridade	<i>Bottom-up</i> Política de nível micro ou gerada na base por e para a comunidade que ela impacta
Meios e objetivos	<i>Overt</i> Abertamente expressada em textos escritos ou falados	<i>Covert</i> Intencionalmente escondida no nível macro (conivente) ou no nível micro (subversiva)
Documentação	<i>Explícita</i> Oficialmente documentada em textos escritos ou falados.	<i>Implícita</i> Ocorre sem ou apesar de haver textos oficiais.
Na lei e na prática	<i>De jure</i> Política “na lei”; oficialmente documentada em textos escritos.	<i>De facto</i> Política “na prática”; se refere tanto a políticas produzidas localmente que surgem sem ou apesar de políticas <i>de jure</i> quanto a práticas linguísticas locais que diferem de políticas <i>de jure</i> ; práticas de facto podem refletir (ou não) políticas de facto.

Fonte: Adaptado de JOHNSON (2013, p. 10).

Voltando à discussão sobre a relação entre política e planejamento linguísticos, tendo a concordar com Diniz (2012), pois não vejo como dissociar política de planejamento e de práticas linguísticas. Para mim, todos esses elementos são práticas discursivas, e práticas discursivas sempre são carregadas de política e de ideologia. Em outras palavras, políticas linguísticas sempre são práticas discursivas, sejam elas planejamento (implementação) ou política (decisão). Além disso, pensar em discurso, nesse caso, englobaria todos os tipos de política linguística (cf. JOHNSON, 2013, p. 10), e é por isso que entendo que os tipos podem servir como categorias de análise em pesquisas da área e não, necessariamente, como elementos fixos e disciplinares. Por isso, cabe ao pesquisador e à pesquisadora decidir como essas classificações dialogam com a sua pesquisa.

Outro ponto essencial quando penso em política linguística é a questão do poder (e a colonialidade do poder (QUIJANO, 2010) aparece mais uma vez). Como mostrei mais acima, McCarty (2011) trata política e planejamento como processos socioculturais simultâneos, que são mutuamente constitutivos e interdependentes. Esses processos, de acordo com a autora “são meios de interação, negociação e produção humana mediados por relações de poder”²⁹

²⁹ No original: “*modes of human interaction, negotiation, and production mediated by relations of power*” (MCCARTY, 2004 apud MCCARTY, 2011, p. 232).

(MCCARTY, 2004 apud MCCARTY, 2011, p. 232). Ela ainda explica que “[a] ‘política’ nesses processos reside no seu poder de regulação da língua; isto é, os modos como eles ‘expressam demandas normativas sobre formas e usos legítimos ou ilegítimos,’ governando assim status e usos das línguas (Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008, p. 9).”³⁰ (MCCARTY, 2011, p. 8).

Então, se esses processos socioculturais (políticas linguísticas) regulam a língua, legitimam ou não práticas de línguas e governam seu status, são as políticas linguísticas, carregadas pela colonialidade de poder, que causam situações como a vivida por Anzaldúa. É por isso que hoje é imprescindível inserir as questões de políticas linguísticas no pensamento decolonial, como pretendo fazer neste trabalho. Na análise do PrInt/UFPR, mais adiante neste texto, apresento exemplos de pesquisa (RODRIGUES, 2019) e ações (GEDIEL; CASAGRANDE; KRAMER, 2016) que mostram como a fronteira também está no contexto da UFPR.

Severo (2013) se baseia na teoria foucaultiana para tratar da questão das relações de poder na política linguística. Segundo a autora:

Defende-se, a partir dos trabalhos de Foucault, que a dinâmica das relações de poder não é uma variável exterior ao funcionamento das línguas, mas seu próprio motor de constituição e circulação. A compreensão das sutilezas desta dinâmica possibilita tanto uma ampliação dos campos de intervenção da política e planejamento linguísticos, como um olhar crítico sobre certas aplicações e conceitos que, no final das contas, visam a reproduzir o status quo ou uma certa política autoritária e legitimadora de grupos de prestígio. (SEVERO, 2013, p. 470).

Essa questão levantada pela pesquisadora é essencial não só para uma análise como a que faço na minha pesquisa, mas serve para a avaliação das ações do projeto por parte dos próprios sujeitos do PrInt/UFPR. Na minha análise do PrInt/UFPR, mais adiante, mostro como a “aplicação” (usando a palavra de Severo (2013) do ensino de EMI, que por sua exterioridade poderia ser apenas mais uma política de reprodução do ensino de uma língua hegemônica para enviar alunos(as) e professores(as) para o Norte Global, precisa ser avaliada nas suas sutilezas (JORDÃO, 2016; MARTINEZ, FOGAÇA, DINIZ DE FIGUEIREDO, 2019). Em outros termos, a colonialidade de poder existe e pode ser reproduzida pelas políticas linguísticas, mas ela não impede que a prática seja crítica.

Portanto, considerar as relações de poder, até nas suas sutilezas, faz parte das pesquisas em PL. Sobre esse tema, Pennycook (2001, p. 32) diz:

³⁰ No original: “The “policy” in these processes resides in their language- regulating power; that is, the ways in which they “express normative claims about legitimate and illegitimate language forms and uses,” thereby governing language statuses and uses (Skutnabb- Kangas & McCarty, 2008, p. 9)” (MCCARTY, 2011, p. 8).

[á]reas de interesse como a política linguística são, às vezes, tomadas para representar o foco político da linguística aplicada porque eles têm a ver, com mais frequência, com decisões governamentais sobre o uso e o status das línguas. Porém, quero resistir a essa visão de que a política tem a ver com elaboração de políticas ou com o domínio mais formal da política, ou que política e planejamento linguísticos são mais políticos que outros domínios. Em vez disso, a noção de política que estou usando aqui tem como preocupação central a noção de poder e vê o poder operando através de todos os domínios da vida. O poder está no cerne das questões de discurso, desigualdade e diferença.³¹

Como bem disse Pennycook (2001), o poder constitui as questões discursivas. Por isso, constitui também as políticas linguísticas e, como já tratei com Quijano (2010) e Mignolo (2010), carrega a colonialidade do poder. Não há como, portanto, pensar em políticas linguísticas sem ter em conta a colonialidade do poder.

Assim como a colonialidade do poder, outro ponto importante para o trabalho em PL e que marca a fase mais recente da área é a questão da ideologia. Spolsky (2006), agora com uma tricotomia, apresenta três elementos para conceituar as políticas linguísticas de uma comunidade de fala, isto é, “qualquer grupo de pessoas que compartilham um conjunto de práticas e crenças linguísticas”³² (SPOLSKY, 2004, p. 9). Esses elementos são

suas práticas de línguas – o padrão habitual de selecionar entre as variedades que compõe o seu repertório linguístico; suas crenças ou ideologias linguísticas – as crenças sobre língua e uso da língua; e qualquer esforço específico para modificar ou influenciar a prática por meio de qualquer tipo de intervenção, planejamento ou gerenciamento de linguagem.³³ (SPOLSKY, 2004, p. 5).

Essa definição de Spolsky (2004) sobre política linguística e comunidade de fala se assemelha ao que Schiffman (1996) já havia dito sobre cultura linguística:

política linguística é, em último grau, baseada em cultura linguística, ou seja, o arranjo de comportamentos, presunções, formas culturais, preconceitos, sistemas de crença coletiva, atitudes, estereótipos, modos de pensar sobre língua, e circunstâncias religioso-históricas associados a uma língua em particular. Ou seja, as crenças (poder-se-ia usar mesmo o termo mitos) que uma comunidade de discurso tem sobre língua

³¹ No original: “*Areas of interest such as language policy are sometimes taken to represent the political focus of applied linguistics because they have to do most often with governmental decisions about the use and status of languages. Yet I want to resist this view that politics has to do with policy making or with the more formal domain of politics or that language policy and planning is more political than other domains. Rather, the notion of politics I am using here takes as its central concern the notion of power and views power as operating through all domains of life. Power is at the heart of questions of discourse, disparity, and difference.*” (PENNYCOOK, 2007, p. 32).

³² No original: “*any group of people who share a set of language practices and beliefs*” (SPOLSKY, 2004, p. 9).

³³ No original: “*its language practices -- the habitual pattern of selecting among the varieties that make up its linguistic repertoire; its language beliefs or ideology -- the beliefs about language and language use; and any specific efforts to modify or influence that practice by any kind of language intervention, planning or management.*” (SPOLSKY, 2004, p. 5).

(e isso inclui letramento) em geral e sobre sua língua em específico (da qual ela normalmente obtém suas atitudes ante outras línguas) são parte das condições sociais que afetam a manutenção e a transmissão de sua língua. Portanto, tipificar políticas linguísticas sem olhar para o pano de fundo em que elas surgem é provavelmente fútil, se não simplesmente trivial. (SCHIFFMAN, 1996, p. 5).³⁴

Ao ler o que Spolsky (2004) e Schiffman (2006) escreveram sobre as crenças dos sujeitos de determinadas comunidades de fala, lembrei-me das ponderações de Arnoux e Del Valle (2010) sobre ideologias linguísticas, que se assemelham às crenças linguísticas de Spolsky (2004). Para a pesquisadora e para o pesquisador, ideologias linguísticas são

sistemas de ideias que articulam noções da linguagem, as línguas, a fala e/ou a comunicação com formações culturais, políticas e/ou sociais específicas. Ainda que elas pertençam ao âmbito das ideias e possam se conceber como marcos cognitivos que ligam coerentemente a linguagem com uma ordem extralinguística, também é preciso assinalar que se produzem e reproduzem no âmbito material das práticas linguísticas e metalinguísticas. (DEL VALLE, 2007 apud ARNOUX; DEL VALLE, 2010, p. 06).³⁵

Essas considerações sobre as crenças, as ideologias e o ambiente passaram a figurar nas noções de políticas linguísticas a partir dos anos 1990, diferente de como essas políticas eram pensadas nos anos 1960, quando o multilinguismo era um problema a ser resolvido nas ex-colônias independentes com base em padrões de políticas linguísticas monolíngues. Emprestando as palavras de Mignolo (2020a, p. 372), essas políticas monolíngues se tratavam de “projetos globais vindos de uma história local diferente” e hegemônica, principalmente do Atlântico Norte. Naquela época, portanto, a comunidade de fala (SPOLSKY, 2004) ou a cultura linguística (SCHIFFMAN, 1996) não eram consideradas nas políticas linguísticas.

Seguindo nessa esteira de Schiffman (1996) e Spolsky (2004), Shohamy (2006) procura expandir as noções de língua e de política linguística. Como já mostrei anteriormente, o conceito de língua da autora passa pelo conceito de *linguaging*, parecido com o linguajamento

³⁴ No original: “*language policy is ultimately grounded in linguistic culture, that is, the set of behaviours, assumptions, cultural forms, prejudices, folk belief systems, attitudes, stereotypes, ways of thinking about language, and religio-historical circumstances associated with a particular language. That is, the beliefs (one might even use the term myths) that a speech community has about language (and this includes literacy) in general and its language in particular (from which it usually derives its attitudes towards other languages) are part of the social conditions that affect the maintenance and transmission of its language. Therefore, typologizing language policies without looking at the background in which they arise is probably futile, if not simply trivial.*” (SCHIFFMAN, 1996, p. 5).

³⁵ No original: “*sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas. Aunque pertenecen al ámbito de las ideas y se pueden concebir como marcos cognitivos que ligan coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo, también hay que señalar que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas*” (DEL VALLE, 2007, apud ARNOUX; DEL VALLE, 2010, p. 06).

de Mignolo (2020a). Agora, nesta seção, pretendo mostrar como a pesquisadora entende a teoria da PL por esse viés expandido, o qual vai me ajudar a realizar a análise do PrInt/UFPR.

De acordo com Shohamy (2006), ainda existem muitas batalhas quando se trata de políticas linguísticas, visto que as línguas não deixaram de ser usadas como instrumentos de manipulação. Elas ainda servem para criar status especiais para determinadas nações dentro de uma comunidade global, por exemplo, quando algumas nações promovem práticas linguísticas em inglês para qualificar seu status, “[...] como no exemplo do uso do inglês em várias instituições acadêmicas ao redor do mundo”³⁶ (SHOHAMY, 2006, p. 42).

Ao passo que a língua é dinâmica, pessoal, livre e energética, sem contornos definidos, sempre houve aqueles grupos e indivíduos que querem controlá-la e manipulá-la para promover ideologias políticas, sociais, econômicas e pessoais. Assim, língua é usada para criar filiações em grupos (“nós/eles”), demonstrar inclusão ou exclusão, determinar lealdade ou patriotismo, exibir status econômico (“tem/não tem”) e classificações de pessoas e identidades pessoais. Além disso, língua é usada como forma de controle ao impor o uso³⁷ de certas línguas de certas maneiras (correta, pura, como um nativo, gramatical etc.) ou até governando o direito de usá-la. (SHOHAMY, 2006, p. xv).³⁸

É para entender essas relações políticas e ideológicas em meio às práticas linguísticas que se chega à teoria da política linguística. Segundo Shohamy, “a política linguística cai no meio dessas manipulações e batalhas entre ideologias e práticas linguísticas”³⁹ (SHOHAMY, 2006, p. xv). É por meio de mecanismos implícitos ou explícitos usados, majoritariamente, por aqueles que possuem autoridade para tal, que as línguas são manipuladas para afetar, criar e perpetuar a política linguística “de facto”, ou seja, as práticas linguísticas do nosso dia a dia (SHOHAMY, 2006).

Essa noção de mecanismo, ponto importante da teoria de Shohamy, surge a partir do diálogo da autora com os postulados de Spolsky (2004). O autor faz parte da geração da teoria da política linguística que passou a pensar as práticas, crenças e o gerenciamento linguísticos (SPOLSKY, 2004). Shohamy, portanto, dialoga com a teoria de Spolsky adicionando o conceito

³⁶ No original: [...] as in the example of the use of English in a number of academic institutions around the world

³⁷ Shohamy (2006), na obra citada, escreve sobre o “uso” de línguas. Ainda que faça referência à autora, prefiro falar em práticas linguísticas.

³⁸ No original: While language is dynamic, personal, free and energetic, with no defined boundaries, there have always been those groups and individuals who want to control and manipulate it in order to promote political, social, economic and personal ideologies. Thus, language is used to create group membership (“us/them”), to demonstrate inclusion or exclusion, to determine loyalty or patriotism, to show economic status (“haves/have nots”) and classification of people and personal identities. Further, language is used as a form of control, by imposing the use of certain languages in certain ways (correct, pure, native-like, grammatical, etc.) or even governing the right to use it.

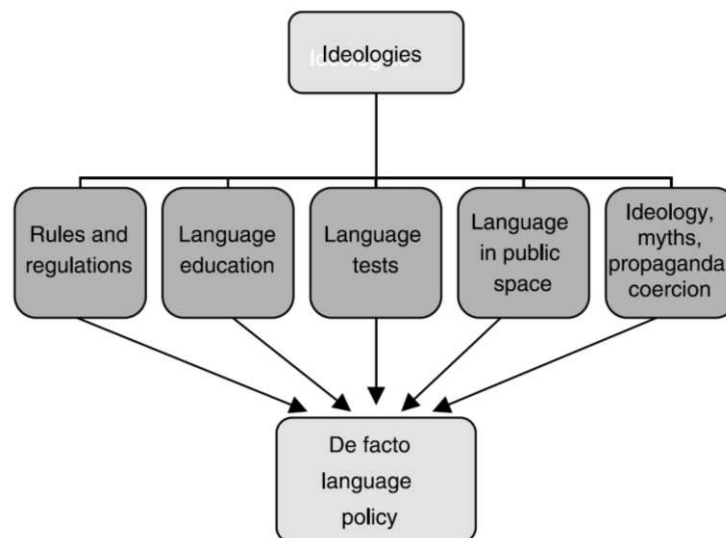
³⁹ No original: “Language policy falls in the midst of these manipulations and battles, between language ideology and practice.”

de mecanismos entre as ideologias e as práticas linguísticas – as quais ela chama de política linguística de facto (ver Quadro 1). Segundo a autora, “no interior do quadro da PL proposto por Spolsky (2004), os mecanismos se encontram no coração da batalha entre ideologia e prática”⁴⁰ (SHOHAMY, 2006, p. 54).

Esses mecanismos agem em situações desde as mais triviais até batalhas para o controle do espaço linguístico. Por isso, diz Shohamy (2006), para se entender a política linguística “real”, é preciso analisar práticas linguísticas consequentes desses mecanismos. Alguns exemplos desses mecanismos, de acordo com a autora, são sinais de trânsito, testes de proficiência, declarações oficiais. Ou seja, os mecanismos seriam “ferramentas de políticas linguísticas” (SHOHAMY, 2006, p. xv). É por isso considero o PrInt/UFPR como um mecanismo de política linguística e de internacionalização, visto que ele visa a regular algumas práticas linguísticas a partir de uma ideologia (de língua e de internacionalização) que vem de cima (PrInt/Capes).

Na Figura 2 é possível visualizar 1) as regras e regulamentações, 2) as políticas de ensino de línguas, 3) os testes linguísticos, 4) a linguagem no espaço público e 5) ideologias, mitos, propaganda e coerção como os cinco mecanismos que Shohamy (2006) dispõe entre a ideologia e as práticas linguísticas.

FIGURA 2 – LISTA DE MECANISMOS ENTRE IDEOLOGIA E PRÁTICA



Fonte: SHOHAMY (2006, p. 58).

Descrição da imagem: Na “Figura 2 – lista de mecanismos entre ideologia e prática”, há um organograma de três níveis. Na parte superior da figura, centralizado, há um retângulo com cantos arredondados, na cor cinza-claro, e

⁴⁰ No original: “*Within the LP framework proposed by Spolsky (2004), mechanisms lie at the heart of the battle between ideology and practice.*”

dentro dele está escrito “Ideologies”. Da borda desse retângulo sai um risco para baixo, o qual se conecta a um risco horizontal. Desse risco horizontal saem cinco pequenos riscos que chegam ao segundo nível do organograma, conectando-se, cada um deles, a cinco quadrados de cantos arredondados, de cor cinza, dispostos um ao lado do outro. Dentro deles, na ordem da direita para a esquerda, estão escritos os seguintes textos: No primeiro quadrado, o texto é “Rules and regulations”; no segundo, “Language education”; no terceiro, “Language tests”; no quarto, “Language in public space”; e no quinto e último, está escrito “Ideology, myths, propaganda, coercion”. De cada quadrado sai uma flecha, e as cinco flechas apontam baixo, em direção a um retângulo cinza-claro de cantos arredondados que está centralizado na parte inferior da figura. Neste retângulo há o texto “De facto language policy”.

Sem detalhar cada um desses mecanismos, visto que são bastante amplos e poderiam provocar problematizações que fogem ao objetivo deste trabalho, vou resumir brevemente cada um deles de acordo com Shohamy (2006): 1) regras e regulamentações seriam políticas documentadas, leis sobre línguas, oficialização, nacionalização, academias de línguas e letras e regras de cidadania; 2) políticas linguísticas de ensino de línguas seriam decisões que envolvam escolas e universidades em relação às línguas maternas ou estrangeiras; 3) testes linguísticos seriam os testes de proficiência, decisões que afetam as prioridades linguísticas e critérios de correção que normalmente levam à inclusão e à exclusão; 4) língua no espaço público seria o que Shohamy chama de ecologia das línguas e se trata da linguagem exibida no espaço público, línguas encontradas na rua, nos shoppings, escolas, mercados, escritórios, hospitais e demais locais de acesso ao público (e, às vezes, privado, como as casas), por exemplo nomes de ruas, jornais, outdoors, nomes de lojas etc. 5) o último mecanismo, que na verdade são muitos, trata a) das ideologias, que seriam as crenças sobre as línguas, b) dos mitos, que se originariam das ideologias e seriam frases e chavões sobre as línguas que não são fundamentadas, mas com bastante poder de influência, c) da propaganda, que já seria uma forma mais persuasiva de espalhar mitos e ideologias e d) da coerção, a qual seria uma estratégia agressiva de influência para mudar os hábitos linguísticos das pessoas. (SHOHAMY, 2006).

Esses mecanismos, e de certa forma categorias, contribuem metodologicamente na análise das práticas linguísticas em um dado contexto linguístico, visto que permitem à pesquisadora e ao pesquisador categorizar mais facilmente o seu objeto de estudo. Assim, ainda que eu não acredite que todas as políticas linguísticas do mundo se encaixem em um desses mecanismos, penso que, pela proposta de Shohamy (2006), o pesquisador pode ter mais claro onde o seu objeto se encontra no mundo dos mecanismos.

No caso da minha pesquisa, por exemplo, consigo enxergar o PrInt/UFPR como mecanismo de política linguística e de internacionalização, e penso que poderia classificá-lo em todos os mecanismos que Shohamy (2006) elencou. O PrInt/UFPR carrega, a partir de discursos da Capes e da UFPR, algumas ideologias do Estado e a colonialidade de poder. As práticas realizadas a partir dele (intercâmbios, aulas de línguas, publicações em revistas do

exterior, diálogos entre estrangeiros e brasileiros na universidade, entre muitas outras) compõem as políticas linguísticas (e de internacionalização) de facto. No meu caso, sigo a recomendação de Shohamy (2006) e analiso rapidamente algumas dessas políticas linguísticas de facto (EMI, ensino de português para alunos estrangeiros e outras), como aparece no capítulo que trata da análise do PrInt/UFPR.

Shohamy (2006) ainda afirma que os efeitos e consequências desses mecanismos podem violar processos democráticos e direitos individuais. Por isso, seria na existência desses mecanismos que se “escondem” agendas desconhecidas ao público – daí vem o título do seu livro: *Language policy: Hidden agendas and new approaches* (2006). Dessa forma, segundo a autora, assim que os sujeitos estiverem a par desse processo podem se engajar em ativismo linguístico e resistência por meio dos próprios mecanismos que podem ferir os seus direitos.

Para a autora, enquanto esses mecanismos são usados como dispositivos legítimos na maioria das instituições democráticas, a perspectiva de PL expandida precisa estar atenta ao uso desses mecanismos na influência de políticas linguísticas de facto (SHOHAMY, 2006). Isso porque, como eu disse acima, esses mecanismos não são neutros e carregam ideologias, além da onipresente colonialidade do poder. Em se promovendo inteligibilidade e criticidade em torno desses mecanismos e das agendas que carregam, ainda que implícitas, pode-se promover a resistência a esse tipo de influência. De acordo com a autora, “[...] é também através desses mecanismos que a prática pode afetar a ideologia e que diferentes políticas linguísticas podem ser resistidas, visto que prática também influencia a ideologia.”⁴¹ (SHOHAMY, 2006, p. 57).

Confesso que a citação acima me tranquilizou enquanto lia Shohamy (2006), visto que, em várias partes do seu texto, eu me incomodava com o fato de que a autora afirma que a ideologia afeta a prática por meio dos mecanismos. Do meu ponto de vista, não há como separar ideologias de práticas e nem como afirmar que há uma unidirecionalidade de influência, ou seja, só a ideologia afetaria as práticas – Spolsky (2006) também pensa parecido. Para mim, ideologias e práticas criam e mantêm umas às outras em uma relação que não é unidirecional, tampouco é bidirecional, é uma relação de atravessamentos discursivos constantes. Como diz Shohamy (2006, p. xv-xvi), “[p]olítica linguística, portanto, precisa ser entendida por uma perspectiva maior que envolva mecanismos, políticas e práticas, assim como o conjunto de negociações, conversas e batalhas que ocorrem entre eles.”

Essa última parte do que trouxe de Shohamy (2006) me permite justificar a minha escolha para as suas considerações componham o *background* teórico da minha pesquisa. Creio

⁴¹ No original: “[...] it is also through these mechanisms that practice can affect ideology and that different language policies can be resisted, as practice can also influence ideology.” (SHOHAMY, 2006, p. 57).

que pensar no PrInt/UFPR como um mecanismo de política linguística (e de internacionalização) me permite colocá-lo na fronteira entre o que o PrInt/Capes exige e algumas discursos e algumas práticas da UFPR quanto à internacionalização. Além disso, como pretendo, também, apresentar algumas práticas em andamento da internacionalização da UFPR, sinto que posso vislumbrar e expor algumas opções decoloniais de políticas linguísticas e de internacionalização da universidade.

4 INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES: SENTIDO NORTE

O MURO

O menino contou que o muro da casa dele era da altura de duas andorinhas.
(Havia um pomar do outro lado do muro.)
Mas o que intrigava mais a nossa atenção principal
Era a altura do muro
Que seria de duas andorinhas.
Depois o garoto explicou:
Se o muro tivesse dois metros de altura
qualquer ladrão pulava
Mas a altura de duas andorinhas nenhum ladrão pulava.
Isso era.

Manoel de Barros (2010, p. 441-442).

A universidade, para mim, é um lugar de fronteiras. É tanto uma fronteira em si, na qual se desenvolve o pensamento de fronteira por meio dos diálogos mestiçados entre pessoas que vivem na margem, ou que circulam por elas, quanto uma fronteira que delimita o que é saber legítimo, científico e útil em oposição ao saber popular, supersticioso e mestiçado. Penso na universidade como um espaço em que se constrói conhecimento, mas onde também já se desprezou muitos deles. Por isso, é preciso pensar que internacionalizar a universidade é cruzar, romper ou problematizar muros, não só aqueles que delimitam as fronteiras inter-nações, mas também os que marcam as fronteiras epistemológicas. Sobre isso, no fim desta seção, apresento uma pergunta para provocar a problematização dessas fronteiras, especialmente as epistemológicas e disciplinares.

Como já disse na introdução do texto, desde 2017 as questões em torno da internacionalização e das políticas linguísticas das universidades federais têm passado por maior grau de institucionalização. Naquele ano e nos anteriores, enquanto eu ainda era estudante de graduação na UTFPR-CT, aprendi e colaborei com professoras que discutiam e trabalhavam com o ensino de português para falantes de outras línguas (PFOL) e com as dificuldades institucionais e sociais em se ter estudantes estrangeiros(as) na universidade, especialmente aqueles(as) que habitam espaços fronteiriços, como refugiados(as) e portadores(as) de visto humanitário. Essas práticas me fizeram desenvolver mais interesse por políticas linguísticas e questões em torno da internacionalização. Com a publicação do edital do PrInt/Capes, passei a acompanhar esse movimento de institucionalização da internacionalização das IES brasileiras

e, então, decidi apresentar um projeto de mestrado que relacionasse esse processo às políticas linguísticas da UFPR, delineando o recorte da pesquisa em torno do PrInt/UFPR.

Quando comecei a estudar e a entender a relação indissolúvel entre a internacionalização e as políticas linguísticas no ensino superior, percebi que esse é um diálogo que tem se amplificado neste início de século, movido “pela globalização, acompanhada por uma revolução nas comunicações e pelas migrações, incluindo a mobilidade acadêmica” (FINARDI; GUIMARÃES, 2017, p. 604). Por coincidência ou por evidência da importância do tema (acredito mais no segundo caso), depois que eu já havia começado o curso de mestrado, deparei-me com o texto *Internacionalização e políticas linguísticas no Brasil: qual a relação?*, de Guimarães, Finardi e Casotti (2019). Como o título do artigo já revela, o texto trata, de maneira mais ampla, da relação indissociável entre internacionalização e políticas linguísticas. Eu, na mesma esteira, busco trabalhar essa relação de forma mais situada e a partir de uma mirada decolonial nos documentos do PrInt/CAPES e do PrInt/UFPR e em algumas políticas e práticas no *campus* da UFPR em Curitiba⁴².

Guimarães, Finardi e Casotti (2019) apontam para a novidade da centralidade da internacionalização na gerência das universidades no Brasil. Para as autoras e o autor, o grande divisor de águas nesse contexto foi o programa CsF, que visava ao envio de estudantes para o exterior. Esse programa, segundo Finardi e Guimarães (2020), teria sido o maior e mais caro programa de mobilidade acadêmica do Brasil. A partir dele, contudo, constatou-se que muitos estudantes tinham problemas de proficiência em línguas estrangeiras, o que dificultou a sua distribuição em universidades estrangeiras, dado que a maioria buscava bolsas em Portugal e Espanha por conta da familiaridade com as línguas oficiais desses países. Para suprir as necessidades dos alunos que buscavam intercâmbio, o governo federal criou, então, o IsF, que oferecia preparação para exames de proficiência em línguas estrangeiras (GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019).

Assim como o CsF, o PrInt/Capes entrou para o rol dos grandes programas para internacionalização do ensino superior no Brasil. O edital do PrInt/Capes tornava pública a seleção de Projetos Institucionais de Internacionalização de IES ou de Institutos de Pesquisa que tivessem Programas de Pós-Graduação recomendados pela Capes. As universidades contempladas teriam financiamento para colocar em práticas as estratégias de

⁴² Na minha pesquisa, tomo os *campi* localizados em Curitiba como base para as minhas reflexões porque é a partir de práticas desses locais, de onde estou mais próximo, que consegui fazer associações com o PrInt/UFPR. Entretanto, as reflexões que faço em torno da internacionalização da universidade podem reverberar em outros *campi* (Pontal do Paraná, Patolína, Matinhos, Toledo e Jandaia do Sul).

internacionalização que lhes parecesse mais vantajosas. Entretanto, assim como o CsF, o PrInt/Capes já tinha no seu edital uma visão Sul-Norte de internacionalização, isto é, focava no envio de brasileiros para universidades do Norte Global (FINARDI; GUIMARÃES, 2020).

Enquanto Guimarães, Finardi e Casotti (2019) falam do quão recente é esse processo aqui no Brasil, Brandenburg e De Wit (2011) já apontavam *O fim da internacionalização*⁴³ em 2011. Em seu texto de título pessimista, os pesquisadores explicam brevemente a evolução do conceito de internacionalização. Para eles, nos anos 1970 e 1980, atividades de internacionalização não tinham prestígio e nem eram consideradas internacionalização. Do fim dos anos 1980 em diante, a internacionalização teria sido “inventada” e passou a ter mais prestígio com o passar do tempo. Nos anos 1990 e 2000, de acordo com Brandenburg e De Wit (2011, p. 15), “novos componentes foram adicionados ao seu corpo multidimensional, mudando de um simples intercâmbio de estudantes ao grande negócio de recrutamento, bem como de atividades que impactam um grupo de elite incrivelmente pequeno a um fenômeno em massa”⁴⁴.

Apontando para esse “grande negócio”, Guimarães, Finardi e Casotti (2019) fazem referência a Garson (2016 apud GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019), pesquisadora de uma universidade canadense, que diz que a internacionalização acaba se tornando uma indústria lucrativa para instituições internacionais, visto que elas acabam tendo mais matrículas e mensalidades de estudantes estrangeiros – algo que não beneficia o Brasil, por exemplo, nem mesmo em universidades privadas, como mostra o estudo de Finardi e Ortiz Rojo (2015). Porém, ao se pensar na internacionalização como um fenômeno em massa, como dizem Brandenburg e De Wit (2011), no Brasil ainda nem todos os estudantes podem bancar uma educação internacional, apenas um pequeno grupo de elite, o que aumentaria as desigualdades sociais nesse contexto (GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019).

Essa diferença de *timing* e de perspectivas entre os autores e autoras citados(as), isto é, enquanto uns dizem que a internacionalização no Brasil estaria florescendo (GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019) e os outros afirmam que nos Estados Unidos e na Europa ela estaria no seu suposto fim (BRANDENBURG; DE WIT, 2011), ocorre porque no Brasil o que tardou foi a institucionalização das ações de internacionalização de forma explícita. Essa institucionalização é a presença estatal regulando o processo de internacionalização das universidades. Segundo Knobel et al. (2020, p. 674), no Brasil, a internacionalização “se iniciou

⁴³ Título original: “The end of Internationalisation” (BRANDENBURG; DE WIT, 2011).

⁴⁴ No original: In the past two decades, new components were added to its multidimensional body, moving from simple exchange of students to the big business of recruitment and from activities impacting on an incredibly small elite group to a mass phenomenon.

de forma induzida, com forte presença estatal, e esteve historicamente subordinado às prioridades e aos interesses desenvolvimentistas do Governo Federal”. Além disso, é só nos últimos tempos que as suas problematizações vêm acontecendo de forma mais aberta, por meio de pesquisas e da sua relação com a área de PL.

Porém, infelizmente, o que nasce já carrega uma herança colonial de internacionalização que tende a beneficiar mais os países do Norte Global – e é mais ou menos essa internacionalização que Brandenburg e De Wit (2011), desde seu lócus de enunciação do Norte, dizem que está no fim. À mesma conclusão chegou Macedo (2020) quando analisou, também a partir de uma perspectiva decolonial, a internacionalização de outra universidade federal brasileira contemplada pelo PrInt/Capes. A autora constatou, no processo de internacionalização daquela universidade, a presença de uma lógica colonial, mais especificamente eurocêntrica.

Esses apontamentos todos me fazem lembrar de uma pergunta posta por Lima e Maranhão (2009, p. 588): “como associar a internacionalização da educação a processos de integração, baseados na solidariedade e cooperação internacional, quando os recursos humanos e materiais provenientes dos países da periferia da economia do mundo ajudam a financiar a educação dos países centrais?”. A resposta a essa pergunta pode estar vindo da maneira mais inusitada: a pandemia da COVID-19. Como nada é dado em um espaço de fronteira sem que possa haver problematização, nesse espaço de início/fim, novo/ultrapassado e Sul/Norte da internacionalização, a pandemia parece estar realmente pondo em cheque a internacionalização elitista Sul-Norte.

Em artigo para o portal *University World News*, publicado no início da pandemia, Altbach e De Wit (2020) consideram-na uma revolução à internacionalização. No texto, os pesquisadores vinculados a uma universidade de prestígio dos Estados Unidos afirmam que a crise causada pelo coronavírus mostrou como a internacionalização de alguns países do Norte Global continua sendo um grande negócio. Os autores usaram o exemplo dos Estados Unidos para mostrar que a pandemia interrompeu a atividade que mais pautava a internacionalização naquele país: a mobilidade física de alunos de oriundos de outros países. No artigo, os professores mostram como as universidades não podem mais “depende” de países que mandam alunos para as universidades americanas (ALTBACH; DE WIT, 2020, n.p.). Portanto, o que esses autores querem dizer sobre o “fim” da internacionalização é, na verdade, o fim de uma internacionalização pautada na mobilidade física e de poucos privilegiados, como Brandenburg e De Wit (2011) já anunciavam.

Faço um adendo para comentar sobre a oportunidade que tive de estudar e trabalhar nos Estados Unidos por alguns meses, até que meu trabalho fosse interrompido pela pandemia. No período em que estive lá, percebi como os escritórios de *Study Abroad* e *International Students* são bastante ativos nos *campi* americanos, e como há, realmente, estudantes de todas as partes do planeta nas universidades que conheci daquele país. Quando houve a mobilização de volta para casa por conta do irrompimento da pandemia, pela qual eu e milhares de estudantes passamos, o caos se instaurou para que finalizássemos aquele semestre. Ainda, por relatos que tenho ouvido, a retomada presencial não tem sido facilitada para estudantes internacionais no ano letivo de 2020/2021. Se a internacionalização de uma universidade depende, exclusivamente, desses deslocamentos geográficos, pelo menos até onde pude conhecer, ela pode estar realmente comprometida.

No Brasil, neste período de pandemia, de acordo com Finardi e Guimarães (2020), as universidades privadas estão migrando para o ensino remoto, possivelmente para poder continuar cobrando mensalidades, enquanto as universidades públicas precisam esperar até que toda a comunidade acadêmica possa se adaptar ao ensino remoto emergencial. Quanto à internacionalização, Finardi e Guimarães (2020) mostram que as universidades brasileiras e estrangeiras foram forçadas a revisar seus planos de internacionalização e seus programas de mobilidade. Porém, uma das consequências positivas é que muitos países do Sul Global, que não podiam participar de ações e diálogos de internacionalização antes da pandemia (por conta dos altos custos), passaram a integrar conversas por meio de intercâmbios internacionais virtuais (FINARDI; GUIMARÃES, 2020).

Sobre o PrInt/Capes, Finardi e Guimarães (2020) também concordam que a principal política do programa é de mandar brasileiros ao Norte Global. O problema nisso estaria em que os programas apenas estariam beneficiando uma pequena elite de estudantes do Sul (BRANDENBURG; DE WIT, 2011, p. 15) e financiando universidades do Norte Global, que dependem de outros países para manter a sua reputação de internacionalização e por conta das *tuitions* (ALTBACH; DE WIT, 2020; GARSON, 2016 apud GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019). Em vez de fazer isso, entretanto, Finardi e Guimarães (2020) acreditam que poderia haver mais cooperações Sul-Sul e atividades de internacionalização em casa, como tratarei com mais detalhe na análise do PrInt/UFPR.

Além de encontrar alternativas à internacionalização pautada na mobilidade física Sul-Norte e no privilégio de um pequeno grupo, como apresentei acima, De Wit (2019), ainda antes da pandemia, apontou que também é preciso tornar a internacionalização menos competitiva e mais cooperativa. Finardi e Guimarães (2017) mostram que a competição entre as instituições

é comumente medida por meio de *rankings*. Nesses casos, percebe-se como as universidades do Sul Global que não publicam em inglês, ou publicam pouco, acabam prejudicadas. Isso porque os *rankings* tendem a levar em conta o número de parcerias que uma universidade tem com instituições estrangeiras, o número de publicações (em inglês) de seus pesquisadores e pesquisadoras e, ainda, o número de citações que os seus trabalhos tiveram em um determinado período. Inclusive, um dos objetivos do PrInt/UFPR é, explicitamente, obter melhores posições nos rankings de avaliação, fato que problematizo na seção de análise do PrInt/UFPR,

Tendo essa noção de como a internacionalização vem, supostamente, se reformando no Norte Global, especialmente com a pandemia, sigo com alguns trabalhos sobre internacionalização, área que vem criando corpo no Brasil. Guimarães, Finardi e Casotti (2019) realizaram um breve e preciso levantamento de alguns conceitos de internacionalização. Depois de ler esses diferentes conceitos de diferentes autores, ao mesmo tempo em que não discordo deles, não pude entender cada conceito como uma definição completa de internacionalização. Entendo que todos eles compõem, juntos, internacionalizações possíveis, em que um conceito não deixa de complementar o outro. Inclusive, essa relação pode ser percebida por meio de um quadro que Guimarães, Finardi e Casotti (2019) fizeram com quatro conceitos de internacionalização. Abaixo faço um resumo deles.

Em suma, os conceitos reunidos pelo trio de pesquisadores(as) brasileiros(as) (com grifos meus para tentar destacar a principal característica de cada um) dizem que internacionalização consistiria de múltiplas atividades em **estudos internacionais, intercâmbios e cooperação técnica** (ARUM; VAN DE WATER, 1992), seria o processo que **integra dimensões internacionais e interculturais** no ensino, na pesquisas e nos serviços de uma instituição (KNIGHT, 1994). Também seria qualquer esforço para colocar a educação superior à disposição das demandas da **globalização das sociedades, da economia e dos mercados de trabalho** (VAN DER WENDE, 1997) e, por fim, a internacionalização representaria o **processo de transformação** de uma instituição nacional em uma instituição internacional, a fim de incluir a dimensão internacional a todos os aspectos da **manutenção holística** da internacionalização para **melhorar o ensino/aprendizagem** e para atingir as habilidades desejadas (SODERQVIST, 2002).

Se eu juntasse todos os quesitos acima, isto é, se pensasse em uma internacionalização que primasse por estudos internacionais, intercâmbios e cooperação técnica, aliados a um processo de transformação que integrasse dimensões internacionais e interculturais no ensino/aprendizagem da universidade, levando em conta a globalização, a economia e os mercados de trabalho, tudo dentro de uma perspectiva de construção e manutenção holística da

internacionalização, eu não estaria, necessariamente, criando uma colcha de retalhos que não combinam. Todos esses conceitos se complementam e dialogam. Isso mostra que a internacionalização não necessariamente tenha um conceito ou características fixas, e sim depende de cada contexto.

Porém, um autor que apresenta um conceito mais aberto e adaptável a cada contexto e que ainda abrange os conceitos acima é Hudzik (2011). O pesquisador de uma universidade americana conceitua o que chama de internacionalização compreensiva:

Internacionalização compreensiva é um compromisso, confirmado por meio da ação, de inserir perspectivas internacionais e comparativas por meio do ensino, pesquisa e missões de serviço no ensino superior. Isso define valores e ethos institucionais e atinge toda a empresa de educação superior. É essencial que isso seja acolhido pelas autoridades institucionais, administração, professores, estudantes e todos os serviços acadêmicos e unidades de apoio. É um imperativo institucional, e não apenas uma possibilidade desejada. Internacionalização compreensiva não impacta apenas toda a vida no campus, mas também os marcos de referência externos, as parcerias e relações da instituição.⁴⁵ (HUDZIK, 2011, p. 6).

Partindo desse conceito de internacionalização compreensiva, vejo o quanto ele está além da concepção de internacionalização criticada por Brandenburg e De Wit (2011) e Altbach e De Wit (2020). Nesse conceito mais aberto e orgânico de internacionalização, preza-se mais por um *ethos* internacional que apenas por uma boa posição em *rankings*, muitas publicações e citações em trabalhos em inglês ou números de professores visitantes e intercambistas nas universidades.

Sobre as ações de internacionalização mais voltadas à mobilidade física, Robson (2017, p. 370) afirma que são necessárias estratégias de internacionalização compreensiva para assegurar:

a) que os benefícios de experiências de mobilidade sejam apoiados e aproveitados quando os sujeitos retornem; e b) que a equidade de oportunidades seja assegurada para aqueles entre a maioria dos que não viajam e que buscam uma experiência internacionalizada, por meio de abordagens mais compreensivas que incluam desenvolvimento curricular e pedagogias multiculturais⁴⁶.

⁴⁵ No original: “*Comprehensive internationalization is a commitment, confirmed through action, to infuse international and comparative perspectives throughout the teaching, research, and service missions of higher education. It shapes institutional ethos and values and touches the entire higher education enterprise. It is essential that it be embraced by institutional leadership, governance, faculty, students, and all academic service and support units. It is an institutional imperative, not just a desirable possibility. Comprehensive internationalization not only impacts all of campus life but the institution’s external frames of reference, partnerships, and relations.*” (HUDZIK, 2011, p. 6).

⁴⁶ No original: “*a) that the benefits of mobility experiences are supported and harnessed when individuals return; and b) that equity of opportunity is ensured for those among the non-mobile majority who seek an internationalised experience, through more comprehensive approaches that include curriculum development and multicultural pedagogies.*” (ROBSON, 2017, p. 370).

Essas estratégias que propõe a pesquisadora dão abertura para se falar da internacionalização em casa. Esse tipo de internacionalização se apresenta como mais inclusiva, possibilitando à maioria dos sujeitos do ensino superior, que não podem estudar ou trabalhar no exterior, desenvolver uma perspectiva internacional e capacidades interculturais requeridas para trabalho e participação em sociedades democráticas (ROBSON et al., 2017 apud ROBSON, 2017). Segundo Beelen e Jones (2015, n.p.), “Internacionalização em Casa é a integração intencional de dimensões culturais e interculturais nos currículos formais e informais para todos(as) os(as) estudantes no interior de ambientes domésticos de aprendizagem”⁴⁷. Nesse caso, em vez de um ou outro estudante se mudar para outro país, é a universidade inteira que muda.

Sobre as mudanças curriculares mencionadas acima, Leask (2015 apud ROBSON, 2017) considera como internacionalização dos currículos formais a revisão de materiais e conteúdos dos módulos e programas, os valores e entendimentos que sustentam os conteúdos, o ensino/aprendizagem, os jeitos de engajar os estudantes nas atividades dos seus cursos e a avaliação da sua aprendizagem. Já os currículos informais, segundo a mesma autora, incluem os serviços de apoio e atividades adicionais que são organizadas pelas instituições e que, embora não sejam avaliadas, também apoiam as atividades dos currículos formais.

Considerando, portanto, que a internacionalização em casa (BELEEN; JONES, 2015) é uma das estratégias (ROBSON, 2017) da internacionalização compreensiva (HUDZIK, 2011) e que para se atingir essa internacionalização interna é necessário integrar dimensões internacionais e interculturais (BELEEN; JONES, 2015) nos currículos formais e informais da instituição (LEASK, 2015 apud ROBSON, 2017), concluo que essas medidas afetariam todo o *ethos* universitário. Nesse caso, volto ao que disse das fronteiras, no início da seção, para apresentar um problema que pode inspirar conteúdos para outras pesquisas: visto que uma internacionalização compreensiva em casa visa, entre outras coisas, à reforma dos currículos, não seria essa uma oportunidade para se problematizar as fronteiras, recuperar as Epistemologias do Sul e repensar a herança colonial que os currículos e a internacionalização das universidades ainda reforçam?

⁴⁷ No original: “*Internationalization at Home is the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments.*” (BELEEN; JONES, 2015, n.p.),

4.1. Há fronteira entre internacionalização e a globalização?

Como disse Menezes de Souza (2015 apud FINARDI; GUIMARÃES, 2017), é difícil saber qual é o agente e qual é a consequência entre internacionalização e globalização.

Não que eu tenha interesse em resolver esse dilema, mas, como trato da internacionalização da UFPR por meio do PrInt/UFPR, percebo que esse documento é uma consequência da internacionalização do ensino superior no Brasil (promovida pelo PrInt/Capes) que, como uma política elaborada pelo Estado, não tem como não ser associada à globalização. Nessa linha, ao complementar o conceito de internacionalização compreensiva, Hudzik (2011, p. 6) afirma que “[a] reconfiguração global das economias, sistemas de troca, pesquisa e comunicações e o impacto de forças globais em vidas locais expandem dramaticamente a necessidade por uma internacionalização compreensiva e as motivações e propósitos que a guiam.”⁴⁸ Desse modo, vejo a internacionalização, aqui, como algo que se adapta à globalização contemporânea, embora também ajude a formá-la.

Por isso, além de apresentar conceitos de internacionalização(ões), eu também desejo apresentar, brevemente, algumas considerações sobre a globalização. Inclusive, vale começar lembrando do que disse Moita Lopes (2006a, p. 103-104) ao pensar uma LA que proponha uma “construção de outro mundo social, construindo outra globalização, como acho que diria Milton Santos (2002), e reinventando a emancipação em nossos dias.”

Essa “outra” globalização corresponde à tentativa de Santos (2001) de mostrar a possibilidade de uma globalização alternativa à que havia quando escreveu o seu trabalho – e que não parece ter mudado tanto desde então. Para explicar a sua proposta, portanto, o geógrafo apontou a existência de três globalizações: a globalização como fábula, a globalização como perversidade e uma outra globalização (SANTOS, 2001).

A globalização como fábula (SANTOS, 2001) seria a globalização que nos é contada. É a globalização do mundo em que se fala sobre uma aldeia global, onde há um suposto encurtamento de espaço e tempo, como se todas as pessoas fossem realmente informadas pela difusão instantânea de notícias e como se o mundo estivesse ao alcance de todos. Segundo o brasileiro, as ideias de que todos estariam conectados por um ideal de globalização e de que o tempo e espaço estariam encurtados “permitiriam imaginar a realização do sonho de um mundo só, [...] como se as particularidades tecidas ao longo de séculos houvessem sido todas

⁴⁸ No original: The global reconfiguration of economies, systems of trade, research, and communication, and the impact of global forces on local life, dramatically expand the need for comprehensive internationalization and the motivations and purposes driving it.

esgarçadas” (SANTOS, 2001, p. 41). Santos (2001, p. 19) nos mostra a controvérsia disso ao afirmar que “um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas”.

A globalização perversa, por sua vez, teria como bases materiais a unicidade técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta (SANTOS, 2001). Porém, essas bases não promovem a prática da globalização que nos contam (a fábula), visto que “[é] nessas bases técnicas que o grande capital se apoia para construir a globalização perversa” (SANTOS, 2001, p. 20). Essa globalização se dá por diversas práticas, como exemplifica Santos (2001, p. 19-20):

[o] desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a SIDA se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção.

Esses males, no entanto, não acometem todos os sujeitos da fábula. Essa globalização perversa é mais perversa nas histórias locais não hegemônicas, que, na fábula da globalização, acabam dentro da barriga do lobo. Esse ponto está relacionado à globalização de que trata Mignolo (2020a), isto é, quando uma história local (Europa) se torna um projeto global de dominação das demais histórias locais. Um possível exemplo de projeto global, ou de constituinte da globalização perversa, é o neoliberalismo, esse imperativo global que se estabeleceu por volta dos anos 60, no qual “instalam-se a competitividade, o salve-se-quem-puder, a volta ao canibalismo, a supressão da solidariedade, acumulando dificuldades para um convívio social saudável e para o exercício da democracia” (SANTOS, 2001, p. 54). É por conta dessas controvérsias da globalização que Santos (2001) pensou na “outra” globalização.

Milton Santos (2001) aponta para a possibilidade de uma outra globalização, que poderia se aproveitar das mesmas bases materiais da globalização perversa (a unicidade técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta), desde que pensadas por outros fundamentos sociais e políticos. O autor mostra como a globalização perversa tem sua centralidade ocupada pelo dinheiro, colocando o ser humano como elemento residual. Por isso, o Santos (2001) crê na centralidade do homem para uma outra globalização. Segundo Santos (2001, p. 147-148),

[d]essa forma, estarão assegurados o império da compaixão nas relações interpessoais e o estímulo à solidariedade social, a ser exercida entre indivíduos, entre o indivíduo e a sociedade e vice-versa e entre a sociedade e o Estado, reduzindo as fraturas sociais,

impondo uma nova ética, e, destarte, assentando bases sólidas para uma nova sociedade, uma nova economia, um novo espaço geográfico. [...] A nova paisagem social resultaria do abandono e da superação do modelo atual e sua substituição por um outro, capaz de garantir para o maior número a satisfação das necessidades essenciais a uma vida humana digna, relegando a uma posição secundária necessidades fabricadas, impostas por meio da publicidade e do consumo conspícuo.

Para Santos (2001), portanto, a globalização atual poderia ser substituída por outra globalização a partir de uma consciência universal. Santos (2001, p. 179) afirma que “[e]sse mundo novo anunciado não será uma construção de cima para baixo, como a que estamos hoje assistindo e deplorando, mas uma edificação cuja trajetória vai se dar de baixo para cima” e que “as condições materiais estão dadas para que se imponha a desejada **grande mutação**” (SANTOS, 2001, 173-174, grifo meu). Para entender essa possibilidade de mudança, Santos (2001, p. 20-21) mostra que, no plano empírico, é possível verificar

a enorme mistura de povos, raças, culturas, gostos, em todos os continentes. A isso se acrescenta, graças aos progressos da informação, a "mistura" de filosofias, em detrimento do racionalismo europeu. [...] Trata-se da existência de uma verdadeira sociodiversidade, historicamente muito mais significativa que a própria biodiversidade. Junte-se a esses fatos a emergência de uma cultura popular que se serve dos meios técnicos antes exclusivos da cultura de massas, permitindo-lhe exercer sobre esta última uma verdadeira revanche ou vingança.

No plano teórico, o autor mostra que há “a possibilidade de produção de um novo discurso, de uma nova metanarrativa, um novo grande relato. Esse novo discurso ganha relevância pelo fato de que, pela primeira vez na história do homem, se pode constatar a existência de uma universalidade empírica” (SANTOS, 2001, p. 21). Segundo ele, ainda, “[n]ossa **grande tarefa**, hoje, é a elaboração de **um novo discurso**, capaz de desmitificar a competitividade e o consumo e de atenuar, senão desmanchar, a confusão dos espíritos.” (SANTOS, 2001, p. 55).

O que Santos (2001, p. 20-21) diz sobre a “‘mistura’ de filosofias em detrimento do pensamento europeu” e a “universalidade empírica” para promover um novo discurso e uma “revanche” poderia ser referente à opção decolonial, de que fala o Grupo M/C, e à consciência das diferenças coloniais e da colonialidade do poder, que podem promover o pensamento de fronteira e processar o projeto global racionalista/euro-usa-cêntrico dentro de cada história local. Porém, eu adicionaria que isso geraria uma pluralidade de discursos, de grandes mudanças, de metanarrativas e de revanches, não apenas uma grande virada. Essa outra globalização mais pluriversa se aproximaria, então, à mundialización diversa de Mignolo (2020a).

Conforme Mignolo (2020a, p. 408), “a diversidade como projeto universal permite imaginar alternativas para o universalismo”. Assim, para que a “sociodiversidade” de Santos (2001, p. 20) não caia no universalismo, é preciso que crie não apenas uma, mas várias outras globalizações. Desse modo, os lugares que sofrem com a imposição ocidental de globalização se transformam em

locais onde o pensamento liminar emerge em sua diversidade, onde a ‘mundialización’ cria novas histórias locais refazendo e readaptando os projetos globais ocidentais (cristianismo, desenvolvimento liberal e neoliberal, modernização e mercado, ascendência marxista-socialista da classe trabalhadora) e onde se transformam histórias locais (europeias) das quais emergiram tais projetos globais. (MIGNOLO, 2020a, p. 408).

Nesse sentido, a sociodiversidade não seria devorada por projetos globais, mas ao mesmo tempo cada história local não ficaria alienada às histórias europeias que se transformaram em projetos globais homogeneizadores. A mundialización seria uma forma de refazer a globalização (por isso, caberia o “outra” globalização), mas já começaria como um projeto que não acredita em universalismos, como é o caso de projetos que marcam a globalização que chegou até nós, como o cristianismo, o neoliberalismo e outros.

Sendo assim, considerando esses embates entre a globalização contemporânea e a outra globalização (SANTOS, 2001) e a mundialización (MIGNOLO, 2020a), e considerando a ligação entre globalização em internacionalização (MENEZES DE SOUZA, 2015 apud FINARDI; GUIMARÃES, 2017), quero propor uma problematização sobre a internacionalização do ensino superior do ponto de vista decolonial. Sobre isso, Chasi (2020, n. p.) diz o seguinte:

Uma abordagem decolonial reconhece que a internacionalização da Educação Superior é um fenômeno global, mas um fenômeno global que é dominado pelas perspectivas do Norte acerca de suas definições, conceitos e práticas. Ela também reconhece que as universidades do Sul tendem a se voltar para o Norte em suas empreitadas de internacionalização, que visam a “tornar a universidade compatível com normas e padrões estabelecidos alhures.”⁴⁹

⁴⁹ No original: “a decolonial approach recognises that higher education internationalisation is a global phenomenon, but one that is dominated by Northern perspectives in terms of its definitions, concepts and practices. It also acknowledges that Southern universities tend to look towards the North in their internationalisation endeavours, which are aimed at ‘making the university compatible with norms and standards set elsewhere.’” (CHASI, 2020, n. p.).

É possível perceber, não só pelo que disse Chasi (2020), mas pelo que apresentei na seção anterior, que há um projeto global de internacionalização voltado ao Norte. Nesse sentido, Macedo (2020, p. 94) critica:

Numa perspectiva decolonial poderíamos afirmar que a internacionalização e o desenvolvimento das nossas universidades deveriam ocorrer tomando-se como referência nossa cultura e a realidade social na qual estão inseridas, para a construção de parcerias tanto com as universidades do Sul-Global quanto com as do Norte. Porém, o que observamos é a tendência no Brasil e na América Latina de uma busca de parcerias assimétricas com países do norte (de preferência de ou em língua inglesa) em detrimento dos países do sul que vivem sob a mesma condição de subalternidade.

Essa “tendência” da qual fala Macedo (2020), do meu ponto de vista, é a colonialidade do poder constituindo as políticas linguísticas e de internacionalização das universidades. A ideologia de uma internacionalização que ruma ao Norte, em inglês, e que galga boas posições nos *rankings* continua controlando as políticas das universidades. Romper com esse paradigma, no entanto, não é simples. Seria preciso, buscar algo semelhante ao que Santos (2001) e Mignolo (2020a) propõem para superar a globalização “perversa” ou homogeneizante atual.

Finardi e Guimarães (2017, p. 662), por exemplo, sugerem que “[u]ma boa solução seria a de adotar critérios próprios para a avaliação de universidades dos países do Sul, realizando uma compensação/ponderação de pontos em relação a países dessa região, ao incluir esses dados nos rankings internacionais.”. Essa sugestão promoveria um olhar para o Sul, não como forma de privilegiá-lo, mas uma forma de ver, globalmente, a internacionalização das universidades conforme as suas características locais.

Além da sugestão acima, de caráter mais prático, é possível usar as brechas da globalização (e da internacionalização) para promover mais críticas a respeito dessa dominação. Como diz Mignolo (2020a, p. 392), citando Skutnabb-Kangas e Phillipson (1995), “[u]m dos paradoxos da globalização é que ela permite às comunidades subalternas, dentro do Estado-nação, criar alianças transnacionais além do Estado, de forma a lutar por seus próprios direitos sociais e humanos”. Isto é, nessas brechas é possível, por meio do pensamento de fronteira, elaborar práticas e políticas que visem à mudança nas perspectivas de pesquisa, ensino de língua e adoção de temas internacionais, como mostro em alguns exemplos de pesquisas e iniciativas na análise do PrInt/UFPR. Segundo Mignolo (2020a, p. 399), “[o] ‘pensamento liminar’, com toda a sua complexidade (geoistórica, sexual, racial, nacional, diaspórica, de exílio etc.), é uma forma de pensamento que emerge como reação às condições de vida cotidiana criadas pela globalização econômica e penas novas faces da diferença colonial”.

Porém, é preciso tomar cuidado. Segundo Menezes de Souza (2019, p. 31),

a percepção da interconexão mútua entre a superioridade do europeu e a inferioridade do ameríndio é crítica para estratégias do pensamento de fronteira ou da opção decolonial como meios de transformar a colonialidade do poder e evitar a armadilha de se cair ou no fundamentalismo marginal ou no hegemônico, que afirmam um ou outro elemento da dicotomia hegemônico-marginal que holisticamente constitui a colonialidade.

Por isso, tentando pensar em uma resposta à pergunta que intitula esta seção, penso que, havendo fronteira entre globalização e internacionalização ou não, deve haver pensamento de fronteira para promover outras globalizações, internacionalizações ou mundialización. Dessa forma, essa internacionalização padrão de que tratam Macedo (2020) e Chasi (2020) poderia ser adaptada ao Sul (FINARDI; GUIMARÃES, 2017), sem tantos embates Norte/Sul, excelência/irrelevância, privilégio/rejeição, enfim, dicotomias que marcam muitos contextos de internacionalização, fugindo da dicotomia hegemônico-marginal, como diz Menezes de Souza (2019).

4.2. Discursos sobre internacionalização e políticas linguísticas no Brasil

Após mostrar como a internacionalização pode estar de mãos dadas com a globalização, quero vir aproximando a temática ao contexto do brasileiro. No mesmo ano em que a Capes lançou o PrInt/Capes, o Ministério da Educação (MEC) publicou o Edital 29/2017⁵⁰. Esse edital corrobora o cenário de busca pela institucionalização da internacionalização do ensino superior no Brasil ligada às políticas linguísticas das universidades. O documento visava à continuação do IsF, programa nascido a partir do CsF, e tinha como objetivo “recredenciar universidades federais para atuação como Núcleo de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras (NucLi-IsF), como estratégia de fortalecimento da internacionalização nessas instituições” (BRASIL, 2017, p. 01).

Não é a minha intenção aprofundar a análise do edital do MEC, mas quero mostrar que ele é, também, uma evidência da relação entre as políticas linguísticas e a internacionalização do ensino superior no Brasil – e dá corpo à resposta da pergunta de Guimarães, Finardi e Casotti (2019), “Internacionalização e políticas linguísticas no Brasil: qual a relação?”. Nesse sentido, o edital 29/2017 explicita a necessidade de as universidades formularem oficialmente as suas políticas linguísticas, conforme o trecho abaixo:

⁵⁰ Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital_29_2017.pdf. Acesso em: 27 out. 2020.

III.5.1. As universidades federais recredenciadas por intermédio da Chamada Pública para recredenciamento de universidades federais 2017-2020 devem: [...] III.5.1.2. **Demonstrar, por meio de documentos oficiais, a existência de política de ensino de idiomas (política linguística)** no âmbito da universidade, indicando como as ações do Programa IsF, bem como do Centro de Línguas (se houver) da universidade, são reconhecidas como **instrumento de internacionalização** no âmbito das atividades institucionais, da promoção da carreira dos servidores (docentes e técnicos-administrativos) e da formação dos alunos. (BRASIL, 2017, p. 30, grifos meus).

A política linguística, portanto, é reconhecida como “instrumento de internacionalização”, o que me remeteu aos “mecanismos” de políticas linguísticas de Shohamy (2006), os quais emprestei para a internacionalização também. Desde o meu ponto de vista, esse edital e os demais documentos institucionalizadores das políticas linguísticas e de internacionalização, como o PrInt/Capes, o PrInt/UFPR, o PII/UFPR e outros documentos oficiais que demonstrem a existência de política linguística, são, portanto, mecanismos explícitos usados para afetar, criar e perpetuar políticas linguística “de facto” (SHOHAMY, 2006), ou seja, as práticas nesses ambientes universitários.

Seguir com essa questão dos mecanismos de Shohamy (2006), ou seja, pensar que eles se encontram entre a ideologia e as práticas linguísticas e que servem como ferramenta de influência ideológica, é entender esses documentos oficiais como portadores da ideologia do Estado. Se Mignolo (2020a, p. 348) estava certo em dizer que “a colonialidade do poder está embutida no Estado e como tal reproduz a diferença colonial e reprime as possibilidades de pensar a partir dela”, é preciso agir a partir deles de maneira informada, estar consciente da diferença colonial. Afinal, repetindo a citação de Shohamy, “é também através desses mecanismos que a prática pode afetar a ideologia e que diferentes políticas linguísticas podem ser resistidas, visto que prática também influencia a ideologia.”⁵¹ (SHOHAMY, 2006, p. 57). Isso é importante especialmente porque, embora as políticas linguísticas não precisem ser, necessariamente, oriundas do poder estatal e possam ser praticadas horizontalmente, a maioria delas ainda está sob controle do Estado para que esse mantenha “a exclusividade de legislar sobre as línguas com o objetivo de garantir o controle sobre as reivindicações e ações político-identitárias de seus cidadãos” (TORQUATO, 2010, p. 08). Essas relações são uma ótima representação da colonialidade do poder agindo por meio das políticas linguísticas.

Esse raciocínio será bastante importante no momento da análise do PrInt/UFPR, visto que há uma aparente tentativa da Capes de promover uma internacionalização pautada na mobilidade do Sul ao Norte e com o inglês como sua língua central, o que tende a representar

⁵¹ No original: “[...] it is also through these mechanisms that practice can affect ideology and that different language policies can be resisted, as practice can also influence ideology.” (SHOHAMY, 2006, p. 57).

uma internacionalização pautada em heranças coloniais. Mas o PrInt/UFPR, apesar de acatar esse modelo de internacionalização, apresenta resistências. Em algumas análises de algumas políticas do PrInt/UFPR em andamento, é possível notar que alguns sujeitos da instituição agem conscientes da posição da universidade no Sul e da diferença colonial que permeia esse espaço de fronteira que a universidade constitui.

No caso do edital 29/2017, para mim, que atuo no ensino de português como língua adicional (PLA), um ponto bastante interessante do documento é o destaque ao ensino de português como língua estrangeira, atividades linguístico-culturais e o atendimento à comunidade externa da universidade como parte dos processos de internacionalização em casa, inserindo a internacionalização no *ethos* da comunidade universitária, como apresentado por Hudzik (2011). Para constar, a UFPR foi recredenciada como NuLi-IsF, conforme edital 058/2017⁵².

Já o edital 41/2017, conhecido como Capes-PrInt ou PrInt/Capes, que veio mais ou menos na mesma época do edital do MEC, tornava pública a seleção de Projetos Institucionais de Internacionalização de IES ou de Institutos de Pesquisa que tivessem Programas de Pós-Graduação recomendados pela Capes. Sendo o primeiro grande sucessor do CsF, o PrInt/Capes propôs “mudança de foco direto nos indivíduos [como era no caso do CsF] para as instituições; a centralidade conferida à pesquisa; bem como a inclusão de dimensões complementares da internacionalização para além da mobilidade, que dialoga com a tendência global contemporânea de internacionalização em casa.” (KNOBEL et al., 2020, 682-683). Essa nova estratégia teria como “imaginário dominante”, como dizem Knobel et al. (p. 685), “que as instituições contempladas contribuirão para a elevação da capacidade de inovação e de competitividade do País, o que justifica a necessidade de fornecer as condições que as incentivem a caminhar nessa direção”.

Apesar de não apresentar um conceito explícito de internacionalização, os objetivos do PrInt/CAPES dão um panorama do que o documento entende por internacionalização. Os objetivos são, de forma resumida: 1) construir, implementar e consolidar planos estratégicos de internacionalização nas instituições – ainda que deixe livre às instituições a escolha das suas áreas prioritárias; 2) promover redes de pesquisa internacionais, pensando-se na qualidade da produção acadêmica da pós-graduação; 3) ampliar ações de apoio à internacionalização nos PPGs; 4) promover a mobilidade física de docentes e discentes para o exterior e do exterior; 5)

⁵² Disponível em: http://isf.mec.gov.br/ingles/images/2017/Edital58_Resultado_Credenciamento_Federais.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

e fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional (CAPES, 2017).

Assim como no levantamento elaborado por Guimarães, Finardi e Casotti (2019), em que vários autores davam os seus conceitos de internacionalização, mas que, na verdade, eram tipos de internacionalização ou parte de um possível conceito maior de internacionalização, os objetivos da Capes dão uma panorama com várias intenções de internacionalização que, juntas, formam um conceito maior. Como apanhado geral, assim notado por Knobel et al. (2020, p. 674), PrInt/Capes destaca as internacionalizações via mobilidade acadêmica internacional, via política linguística e via instituição universitária.

Entre os objetivos me chama a atenção, primeiro, a promoção de redes de pesquisa internacionais com o intuito de aprimorar a qualidade da produção acadêmica. Quando se fala em qualidade, pode-se pensar no qualitativo (com o perdão da redundância) e, neste caso, entendo qualidade no sentido do reconhecimento da diferença colonial e da abertura a pensamentos de fronteira (MIGNOLO, 2020a; ANZALDÚA, 1987), no aprimoramento epistêmico-metodológico, acatando mestiçagens de métodos e epistemologias (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019) e na acessibilidade ao conhecimento à comunidade universitária, que está além dos alunos, professores e técnicos-administrativos (HUDZIK, 2011), por meio da internacionalização do *ethos* universitário.

Por outro lado, a questão da qualidade tem se inserido no quesito quantitativo, visto que é medida, muitas vezes, por conceitos (Qualis, por exemplo), fatores de impacto e pelo volume de publicações e citações em periódicos internacionais considerados renomados. Esse aspecto quantitativo é muito presente nas discussões de internacionalização no Brasil, visto que muitos pesquisadores brasileiros produzem em grande volume, mas pouco em inglês. Segundo Finardi e Guimarães (2017, p. 614), “apesar de o Brasil ter a 13ª maior produção acadêmica mundial, essa produção não é bem avaliada (qualitativamente), principalmente devido ao idioma no qual ela é produzida e circula” (FINARDI; GUIMARÃES, 2017, p. 614). Knobel et. al (2020) também destacam que a concepção de internacionalização não está necessariamente ligada ao volume de publicações, mas ao grau de elevação de sua indexação.

Além disso, quando o projeto pretende “consolidar” os planos estratégicos é porque pressupõe que a universidade já possua algum tipo de estratégia de internacionalização. Isso se relaciona, também, à questão dos requisitos básicos para inscrição, visto que não é qualquer instituição de ensino superior que pode concorrer ao fomento da Capes, nem mesmo qualquer instituição com PPGs. Para enviar uma proposta, a instituição precisaria ter, ao menos, quatro

PPGs com conceito mínimo 5 na avaliação trienal de 2013 e na quadrienal de 2017⁵³. Além disso, entre esses PPGs deveria haver, pelo menos, dois deles com cursos de doutorado (CAPES, 2017). Além dessa estrutura consistente, as universidades interessadas em se inscrever no processo seletivo do PrInt/Capes deveriam contar com um Plano Internacional de Internacionalização (PII) vigente e com estratégias que pudessem ser, então, “consolidadas”.

Com esses requisitos, apenas 36 universidades⁵⁴ bastante consolidadas no país foram contempladas com o financiamento. Como bem observado por Macedo (2020, p. 92), essas universidades são das áreas mais ricas do país, sendo “a grande maioria da região Sul e Sudeste, apenas 6 do Nordeste, nenhuma instituição da região Norte”. Esse ponto é bastante controverso, visto que o edital inovava ao buscar institucionalizar a internacionalização de forma sistemática e com bom aporte financeiro⁵⁵, mas o PrInt/Capes acabou privilegiando instituições e PPGs que já possuem uma estrutura atenta à internacionalização. Sendo assim, o caráter inovador do PrInt/Capes não atinge os PPGs que mais precisam desses recursos.

Quanto à mobilidade física de docentes e discentes, essa é, provavelmente, a ação de internacionalização mais custosa e que pode atingir o menor número de pessoas, visto que muitos acadêmicos ou membros da comunidade acadêmica não podem arcar com esse tipo de mobilidade (GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019). Alternativas para esse problema, que não necessariamente devem substituir a mobilidade física, são a internacionalização em casa e as abordagens híbridas, como o *Collaborative Online International Learning* (COIL) (GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019). Inclusive, ao propor a transformação das instituições em ambientes internacionais, apesar de ser um objetivo bastante genérico, o documento já permite a inclusão daqueles que não poderiam arcar com uma mobilidade física. Assim, se ações mais caseiras de internacionalização forem realizadas, toda a comunidade acadêmica se beneficia do *ethos* internacional.

Para além dos objetivos de internacionalização do PrInt/Capes e alguns pré-requisitos a cumprir, havia exigências mais específicas para a elaboração dos projetos. Essas demandas,

⁵³ De acordo com Finardi e Guimarães (2017, p. 610), “[a] Capes avalia os programas de pós-graduação seguindo uma escala de 1 a 7, de modo que as notas 1 e 2 descredenciam os cursos, e apenas os programas com nota igual ou superior a 3 podem ser renovados ou propor novos cursos. A nota 3 significa desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade. A nota 4 é atribuída a um programa com bom desempenho e 5 é a nota indicada para um nível muito bom. As notas 6 e 7 indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional.”

⁵⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98031-1-10-18-capes-edital-print-resultado-final41-1&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 27 out. 2020.

⁵⁵ O programa da Capes é ousado, dado que até 40 instituições brasileiras poderiam receber verba para fomentar as suas ações de internacionalização da pós-graduação. Sua previsão orçamentária anual era de até R\$300.000.000,00 (trezentos milhões de reais) e, já a partir de agosto de 2018, a previsão de execução era de até R\$150.000.000,00 (cento e cinquenta milhões de reais) (CAPES, 2017).

assim, podem tornar alguns discursos das universidades dependentes de discursos que vêm de cima. Assim, os projetos seriam apenas mecanismos que formariam as práticas linguísticas e de internacionalização conforme a ideologia da Capes. No trecho abaixo, constam os tipos de estratégias que as universidades deveriam apresentar para concorrerem ao fomento da Capes:

3.4.1.10. O Projeto Institucional de Internacionalização deverá prever, ao menos, estratégias de: a) Consolidação de parcerias internacionais existentes, bem como a construção de novas parcerias e projetos de cooperação para aumento da interação entre a instituição brasileira e grupos de pesquisa **no exterior**. B) Atração de **discentes estrangeiros** para o Brasil; c) **Atração de docentes e pesquisadores com experiência internacional para período de atividades no Brasil**; d) Preparação do docente/discente tanto para o **período no exterior** quanto para seu retorno, especialmente de forma a **ampliar a apropriação pela instituição de origem do conhecimento e experiência adquiridos pelo beneficiário**. 3.4.1.11 O Projeto Institucional de Internacionalização deverá incluir, ao menos, políticas de: a) Escolha de **parceiros estrangeiros**, considerando que ao menos 70% dos recursos devem ser destinados às parcerias com **instituições de países com os quais a Capes mantém cooperação efetiva** (listados no Anexo I), **cujas colaborações tenham mostrado resultados mais relevantes em termos quantitativos e qualitativos**. B) Seleção interna de ações específicas e beneficiários, dentro das linhas de financiamento do Programa Capes-PrInt. No caso de projetos de cooperação com **instituições estrangeiras**, indicar, quando houver, plano de aplicação de recursos, plano de atividades, financiamento recíproco, **mobilidade acadêmica**, produção técnico-científica conjunta, contrapartidas das instituições parceiras, entre outras; c) Contratação de professores com reconhecido desempenho científico em nível internacional; d) **Proficiência em línguas estrangeiras** dos discentes, docentes de pós-graduação e **corpo técnico da Instituição que tenha relação direta com o Projeto Institucional de Internacionalização proposto**; e) Reconhecimento de créditos e das atividades acadêmicas e científicas realizados por docentes e discentes **no exterior**; f) Acolhimento e acompanhamento de docentes, pesquisadores e discentes **estrangeiros**; g) Apropriação do conhecimento e experiência adquiridos **no exterior** pelos beneficiários das ações do Projeto Institucional de Internacionalização. H) Gerenciamento e operacionalização do Projeto Institucional de Internacionalização; i) Acompanhamento e avaliação interna das metas e da execução do Projeto Institucional de Internacionalização. J) Conciliação de programas nacionais de fomento apoiados pela Capes ao esforço de internacionalização. (CAPES, 2017, p. 04-05, grifos meus).

Como mostro na análise do PrInt/UFPR, logo mais, os temas-chave do projeto da UFPR são muito semelhantes aos temas-chave (grifados) do parágrafo acima. Dessa forma, adianto que o PrInt/UFPR tem objetivos muito semelhantes ao do PrInt/Capes, especialmente porque ambos dão foco à mobilidade de Sul a Norte e privilegiam práticas linguísticas em língua inglesa, visto que a maioria dos países parceiros da lista da Capes são países do Norte Global e/ou têm o inglês como língua acadêmica.⁵⁶ A essa conclusão também chegam Macedo (2020) e Guimarães, Finardi e Casotti (2019), Finardi e Guimarães (2020), Knobel et al. (2020) e Guimarães et al. (2010). Por isso, além de apenas ratificar o que as pesquisadoras e

⁵⁶ A única exigência explícita do PrInt/Capes quanto ao inglês foi que os projetos fossem escritos em português e inglês.

pesquisadores já concluíram a partir do PrInt/Capes, a minha análise do PrInt/UFPR será também voltada a algumas práticas em torno das ações de internacionalização e políticas linguísticas, como uma forma de mostrar que, como diziam Spolsky (2004) e Shohamy (2006), há de se analisar as práticas para entender a política linguística de uma instituição.

A partir de alguns desses pontos, pretendo construir alguns entendimentos de como se dão alguns discursos em políticas linguísticas e de internacionalização do PrInt/UFPR. Mas, destaco, a minha pesquisa é um recorte e não apresenta todas as políticas linguísticas e de internacionalização da universidade. Uma análise “completa” da política linguística da instituição, por exemplo, deveria levar em conta as mais variadas situações cotidianas que envolvam língua (SHOHAMY, 2006; SPOLSKY, 2004; MCCARTY, 2011), como uma aula de créole, uma mesa de abertura em um evento de Letras, uma conversa nos elevadores da reitoria ou no ônibus intercampi. Esse não é o meu propósito, afinal, repetindo Foucault (2000), mesmo que eu queira analisar tudo isso, a língua me escapa.

5 ANÁLISE DO PRINT/UFPR: DESVIO DE ROTA

Após passar por esse longo percurso confrontando dicotomias, dialogando com mestiçagens, vendo um mapa de cabeça para baixo, problematizando ditos e não ditos e toda sorte de acontecimentos que se dão por meio de um pensamento de fronteira, chego finalmente à parte da pesquisa em que apresento a análise de alguns dos discursos em políticas linguísticas e de internacionalização do PrInt/UFPR.

Como forma de organizar a análise do documento, optei por dividi-la em categorias. Seguindo as orientações de Mason (2002), em vez de resenhar o texto projeto da UFPR e construir a minha análise sobre uma descrição detalhada de cada parte do documento (e suas 203 páginas), o que poderia passar por partes que fogem dos meus objetivos de pesquisa e tornaria o meu texto demasiadamente longo, disponho os conteúdos do documento, resumidos em temas-chave, no Quadro 2. Dessa forma, o leitor e a leitora podem tomar o quadro como uma espécie de fichamento que lhes permita conhecer um pouco mais do que há no texto do PrInt/UFPR, a partir da minha seleção, ainda que nem tudo apareça em destaque na minha análise.

Esses temas-chave são os que eu defini na minha leitura, ou seja, pequenas sentenças que resumem políticas e discursos que constam do PrInt/UFPR e que aparecem ao longo de todo o documento. Por isso, eles não podem ser confundidos com os cinco temas do PrInt/UFPR, que não têm a ver com a minha seleção dos temas chave⁵⁷.

Sendo assim, no Quadro 2, coloco os temas-chave que depreendi de cada seção do PrInt/UFPR, seções que compõem, também, as divisões do meu quadro. São elas:

- 1) grupo gestor;
- 2) diagnóstico (pontos fortes);
- 3) diagnóstico (pontos fracos);
- 4) vocação institucional e outras informações;
- 5) cadastro do projeto institucional PII;
- 6) temas e objetivos específicos do projeto;**
- 7) estratégias;
- 8) políticas; e

⁵⁷ Os temas do PrInt/UFPR são 1) Biociências e Saúde, 2) Biodiversidade e Meio Ambiente, 3) Democracia, Cultura e Desenvolvimento, 4) Energias Renováveis e Novas Fontes de Energia e 5) Materiais Avançados. Um apanhado dos temas, seus objetivos e os PPGs participantes em cada tema se encontra no Anexo I.

9) contrapartidas e informações complementares.

Porém, o item 6, em destaque, é uma exceção. Considerando que cada um dos cinco temas do projeto descreve minuciosamente vários aspectos específicos de cada área e dão muitas informações quantitativas sobre os investimentos do projeto, decidi não colocar os temas-chave de cada tema do PrInt/UFPR no Quadro 2, ainda que façam parte da minha leitura e dialoguem com a análise.

Dentro do quadro abaixo, portanto, deixo grifados os temas-chave que guiam a criação das categorias de análise. A seleção de quais temas seriam grifados ocorreu a partir de uma leitura do PrInt/UFPR que se deu no diálogo entre o meu lócus de enunciação, o contexto de produção dos documentos no Sul Global e a perspectiva decolonial que vendo adotando no trabalho e os objetivos da pesquisa. Portanto, deixo claro que esse “fichamento” não tem a intenção de ser neutro, visto que posiciono as minhas escolhas no quadro.

QUADRO 2 – TEMAS-CHAVE POR SEÇÃO DO PRINT/UFPR

SEÇÕES PRINT/UFPR
1. GRUPO GESTOR
Termos-chave: membros do grupo gestor vinculados à UFPR; membros estrangeiros.
2. DIAGNÓSTICOS (PONTOS FORTES)
Termos-chave: Reconhecimento da UFPR por parte de instituições estrangeiras; recepção de estudantes e pesquisadores de vários países ; produção internacionalizada do conhecimento; projeto orgânico e planejado de sua internacionalização ; autonomia aos colegiados de graduação e de pós-graduação; oferta de disciplinas transversais virtual e presencialmente; ensino/aprendizagem em idioma estrangeiro ; Ações de Internacionalização em Casa ; nova cultura de produção do conhecimento e mudanças nas tradicionais formas de pensá-la ; conceitos dos PPGs da UFPR; internacionalização consolidada; cooperação acadêmica com universidades e projetos do exterior; histórico de institucionalização da UFPR; superação da informalidade das relações internacionais ; Agência UFPR Internacional ; suporte institucional para professores e estudantes intercambistas; informações para estrangeiros em diversos idiomas ; qualificação linguística da comunidade universitária ; 250 acordos de cooperação; parcerias com o setor produtivo e de inovação (empresas e laboratórios) ; destaque da UFPR entre as 10 mais importantes do país.
3. DIAGNÓSTICOS (PONTOS FRACOS)
Temas-chave: Barreiras linguísticas ; português como língua não privilegiada para as interações científicas internacionais ; desafios do multilinguismo ; respeito às línguas estrangeiras mais valorizadas ; burocracia legal do processo de internacionalização; mobilidade acadêmica afetada por conflitos étnico-raciais-econômicos de regiões específicas ; limitação e/ou redução de recursos de financiamento de pesquisas e da pós-graduação no Brasil; demanda cada vez maior por investimentos; maiores desafios e menores investimentos para a internacionalização dos PPGs de conceitos 3 e 4.
4. VOCAÇÃO INSTITUCIONAL E OUTRAS INFORMAÇÕES
Temas-chave: Instituição com característica multifocal; Composição étnica e cultural da universidade e da cidade ; favorecimento geográfico-local da cidade de Curitiba; empreendedorismo estatal e privado desenvolvido em interação com a universidade ; participação da universidade em participação de programas e projetos municipais, estatais, privados e do Terceiro Setor; promoção de eventos e atração de investimentos; experiência de mais de 60% dos docentes no exterior.
5. CADASTRO DO PROJETO INSTITUCIONAL PII
Temas-chave: PII como construção que aglutina de forma democrática os anseios e perspectivas da universidade ; redes de colaboração acadêmico-científicas ; intercâmbio recíproco com renomadas

instituições no exterior; promoção e intensificação da produção do conhecimento científico, tecnológico e cultural; galgar melhor classificação nos rankings; garantia da proficiência da comunidade acadêmica em línguas estrangeiras, considerando discentes, docentes e técnicos-administrativos; atração de estudantes e pesquisadores com afiliação em instituições estrangeiras, com alto nível de excelência e reconhecimento acadêmico; atração de recursos de agências internacionais de fomento e aumentar a visibilidade internacional da produção científica e acadêmica da universidade; detalhamento dos temas do projeto, que foram definidos no PDI-UFPR 2017.

6. TEMAS E OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO PROJETO (Biociências e Saúde; Biodiversidade e Meio Ambiente; Democracia, Cultura e Desenvolvimento; Energias Renováveis e Novas Fontes de Energia; Materiais Avançados)

São informações detalhadas sobre cada tema: a) os países com os quais se pretende manter ou realizar acordos; b) a justificativa de escolha do tema; c) os objetivos do tema, com uma descrição de cada um deles; d) as ações para alcance dos objetivos, com data de início de término de cada, bem como suas descrições; e e) indicadores das ações. Após esses itens, aparecem os programas de pós-graduação vinculados ao tema, bem como a nota quadrienal da Capes da época (o popular “Conceito Capes”) e a justificativa da participação de cada programa no tema. Por último, em cada tema, são apresentados os projetos de cooperação internacional, com uma data de início e término, missões vinculadas ao Projeto de Cooperação (por ano), recursos para manutenção do Projeto de Cooperação Internacional (por ano) e as bolsas vinculadas ao Projeto de Cooperação. Como dito, essas informações são apresentadas para cada tema. Em suma, são no total 5 temas que, somados, possuem 16 objetivos específicos e envolvem 40 programas de pós-graduação das mais diversas áreas do conhecimento (c.f. ANEXO I). A fim de não tornar esse apanhado maçante para quem lê o texto, não apresento os temas-chave de cada um dos temas do PrInt/UFPR, embora façam parte da leitura e dialoguem com a análise.

7. ESTRATÉGIAS

Temas-chave: consolidação de parcerias já existentes; **financiamento de visitas técnicas e estágios de docentes nacionais e internacionais; aumento da interação presencial e não-presencial dos pesquisadores nacionais e estrangeiros; complementação de bolsas de discentes estrangeiros; divulgação dos sites da universidade em inglês; aumento de ações de produção e divulgação científica em inglês por meio do Centro de Assessoria de Produção Acadêmica (CAPA) e por cursos de *English as a Medium of Instruction* (EMI); promoção de projetos e cursos do Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN); promoção do Programa de Leitorado para divulgação das diferentes culturas dos países em que a universidade desenvolve parcerias de pesquisa; promoção de simpósios/workshops e cursos de curta duração em língua estrangeira; apoio institucional para a publicação em revistas de impacto internacional; ampliação do uso do sistema de videoconferência para incrementar os benefícios acadêmicos; capacitação de docentes visando a submissão de projetos a editais internacionais; ampliação da oferta do programa *IsF. Collaborative Online International Learning* (COIL).**

8. POLÍTICAS

Temas-chave: 250 acordos de cooperação acadêmica (a maior porcentagem com universidades francesas, alemãs e espanholas); construção de redes de contato que promovam a interação e a colaboração dos pesquisadores da UFPR com instituições e organismos internacionais; rápida formalização de acordos acadêmicos; **presença da UFPR nos principais encontros mundiais de universidades; divulgação dos acordos no site da Agência UFPR Internacional em português e inglês;** seleção de bolsistas por editais específicos; distribuição dos recursos conforme aderência da demanda às áreas temáticas dos projetos PrInt/UFPR; **missões internacionais e eventos científicos internacionais; contratação de docentes brasileiros e estrangeiros de elevado desempenho científico e acadêmico;** período de permanência de docentes estrangeiros; **restrições relativas à falta de fluência dos estrangeiros ao português;** Programa Jovens Pesquisadores; **disciplinas transversais em inglês; missões no exterior que devem responder pelos critérios de proficiência em língua; docentes e servidores que se comprometerem com a melhora de sua qualificação em língua estrangeira poderão ser beneficiados na oportunidade de solicitação de progressão funcional;** **cursos de inglês instrumental e conhecimentos das culturas estrangeiras para servidores;** **aumento das disciplinas regulares em idioma estrangeiro; aumento do número de disciplinas optativas de Graduação ministradas em línguas estrangeiras;** reconhecimento de créditos e atividades desenvolvidas no exterior; aumento de disciplinas regulares e transversais; incentivo à prática de duplas-titulações; disciplinas optativas, como Tópicos de Pesquisa Avançados, o que favorece que aulas ministradas por docentes estrangeiros possam ser acomodadas na grade curricular de cada Programa; disposição de um protocolo de atendimento, recepção e acolhimento da comunidade estrangeira (docentes e discentes); **manual do aluno/docente estrangeiro na UFPR (elaborado em 7 idiomas);** seleção de monitores/tutores que possam acompanhar e orientar os discentes e docentes estrangeiros em trâmites burocráticos; **os alunos estrangeiros cursam**

gratuitamente o curso de língua portuguesa para estrangeiros oferecido pelo Centro de Línguas desta instituição, ação financiada pela UFPR; aclimatação dos estrangeiros na instituição; promoção de workshops e webinars nas áreas temáticas; oferta de disciplinas e publicação dos resultados relacionados às pesquisas com parceiros estrangeiros; uso da TV UFPR para divulgação; **ampliação de ambientes virtuais (newsletters e COIL);** inclusão de discentes e docentes em projetos de colaboração internacional; **incentivo à participação de bolsistas estrangeiros na oferta de disciplinas em língua estrangeira;** gerenciamento dos recursos, adequação e garantia da infraestrutura, reuniões do comitê gestor para gestão das atividades do PrInt/UFPR; atualização do PII/UFPR; incentivo às políticas de capacitação dos quadros da UFPR; distribuição equilibrada de recursos institucionais; apresentação de relatórios, monitoramento sistemático e redefinição eventual das ações do PrInt/UFPR; incentivo à elaboração de redes de PPGs e eventos, à interação entre grupos de pesquisa e à interação com PPGs não contemplados pelo PrInt/UFPR; **umentar a participação de pesquisadores internacionais;** integração com outros programas de internacionalização; **incentivar a internacionalização de programas que não entraram no PrInt/Capes;** **consolidação das políticas de inovação, priorizando parcerias externas;** depósitos de patentes internacionais; criação de oficinas para acesso às ferramentas de pesquisa aos bancos de informação tecnológica; **busca por novos mercados internacionais;** **estímulo a ações de cooperação internacional para empreendedorismo;** geração de startups e patentes.

9. CONTRAPARTIDAS E INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Temas-chave: **Inclusão de temas internacionais nas aulas de Graduação e Pós-Graduação (dentro das cinco áreas temáticas do projeto), como sobre migrações e direitos humanos, políticas públicas de caráter social (*affirmative action*) e relativas à diversidade e multiculturalismo;** novas formas de produção e circulação de dados na esfera digital (*Digital Humanities*); **atualização de sites e criação de um portfólio em inglês;** **qualificação de servidores em outros idiomas, sobretudo o inglês;** 5-10% dos secretários dominam um segundo idioma. Sobre contrapartidas oferecidas pelas instituições estrangeiras: redução ou isenção de *tuitions* e *fees*; organização de laboratórios de pesquisa comuns com a UFPR; reciprocidade da produção do conhecimento e auxílio financeiro e logístico para realização de eventos no exterior, relativos às pesquisas em cooperação; disponibilização de moradia universitária e/ou de ajuda de custo para instalação e deslocamentos de discentes e docentes da UFPR no exterior. Outras contrapartidas da UFPR: **estabelecimento de parcerias com empresas públicas e privadas** (envolve os pressupostos do Novo Marco Legal da Ciência e Tecnologia do Brasil); ações junto à diplomacia brasileira e de outros países para **facilitar e promover a mobilidade;** melhoria nos sistemas informatizados institucionais; prospecção de novas possibilidades de recursos financeiros; suporte à elaboração e à submissão de projetos a editais internacionais; melhoria do suporte de acolhimento de estudantes e pesquisadores; aprimoramento e aplicação de um sistema eletrônico de comunicação e trabalho que permita a interação *just-in-time*; **50% dos docentes estará envolvida em atividade de docência em outro idioma;** **práticas docentes terão como resultado a produção de materiais didáticos em idioma estrangeiro nas temáticas propostas pelo PRINT-UFPR.**

Fonte: Adaptado de UFPR (2018a).

A partir de uma primeira leitura, da qual resultou o quadro acima, decidi dividir a análise em três categorias criadas a partir do teor desses temas-chave, ou seja, categorias mais abrangentes que acolhessem alguns temas-chave mais específicos. Dessa forma, em vez de detalhar cada um dos temas-chave, posso dar mais espaço ao desenvolvimento de cada categoria de análise. Essas categorias, por sua vez, além de observarem o conteúdo do PrInt/UFPR, também foram pensadas a partir dos objetivos específicos da pesquisa, os quais são: 1) inter-relacionar alguns apontamentos teóricos e outros discursos em torno das concepções de língua, das políticas linguísticas, da internacionalização do ensino superior e seus sujeitos, bem como dos estudos decoloniais; 2) relacionar alguns discursos em torno de algumas políticas linguísticas e de internacionalização materializados no PrInt/UFPR (e outros documentos) às práticas de internacionalização das universidades, especialmente da UFPR, e aos entendimentos criados a partir da interrelação entre teorias de diversos campos (in)disciplinares; e 3) construir

alguns entendimentos em torno da análise das políticas linguísticas e de internacionalização que constam no PrInt/UFPR junto ao diálogo com pesquisas de outros(as) pesquisadores(as) em torno de práticas linguísticas e de internacionalização da UFPR, considerando seus sujeitos.

Assim, considerando os meus objetivos específicos da pesquisa e o resultado de um primeiro processamento do texto, criei as seguintes categorias de análise:

1ª categoria de análise: a UFPR como espaço de fronteira e os sujeitos do PrInt/UFPR. Nessa categoria, pretendo analisar o local de enunciação que a UFPR constitui, procurando criar entendimentos sobre quem são os sujeitos idealizadores do PrInt/UFPR e os prováveis beneficiários da proposta.

2ª categoria de análise: as controvérsias da internacionalização no PrInt/UFPR. O foco dessa categoria é analisar as limitações e controvérsias do PrInt/UFPR, muitas delas por conta do PrInt/Capes, bem como uma aparente demonstração de resistência às exigências da Capes e outras práticas de internacionalização;

3ª categoria de análise: língua e políticas linguísticas no PrInt/UFPR. Nessa categoria analiso algumas políticas linguísticas apresentadas pelo programa, que privilegiam o inglês, e dialogo com algumas delas e outras enquanto práticas linguísticas indissociáveis da internacionalização.

Vale ressaltar que, embora as categorias sejam divididas em três seções, os seus temas se entrecruzam e interseccionam, resgatando alguns pressupostos epistêmicos e teóricos que guiam a minha pesquisa. Após analisadas as três categorias, apresento algumas considerações finais, as quais, somadas ao que vim construindo aqui, mostram os resultados que logrei alcançar para me aproximar ao objetivo geral da pesquisa, isto é, problematizar alguns discursos sobre políticas linguísticas e de internacionalização do PrInt/UFPR a partir de uma perspectiva decolonial de leitura e pensamento.

5.1. A UFPR como espaço de fronteira e os sujeitos do PrInt/UFPR

Quem planeja o que para quem e como?⁵⁸

Cooper (1989, p. 31, grifo do autor)

Mais uma vez, assim como na introdução e no decorrer do meu trabalho, estou aproveitando a epígrafe como um espaço de embalo. Para cada seção de cada categoria de análise, nada melhor que uma pergunta para suscitar a vontade de responder. Para isso, pego emprestadas perguntas que guiaram as considerações de alguns teóricos das áreas de políticas

⁵⁸ No original: “Who plans what for whom and how?” (COOPER, 1989, p. 31).

linguísticas e de internacionalização. Nessa primeira seção, a pergunta de Cooper (1989), que já havia aparecido anteriormente do texto, não me parece servir apenas para as políticas linguísticas, mas para qualquer tipo de política pública. É uma pergunta que envolve o lócus de enunciação dos seus produtores (MENEZES DE SOUZA, 2019; DINIZ DE FIGUEIREDO; MARTINEZ, 2019), o mecanismo político/ideológico (SHOHAMY, 2006) produzido, os sujeitos beneficiados (ou esquecidos ou prejudicados) por essa política e o modo como isso foi produzido (democraticamente ou não, por exemplo) e é apresentado (ou não) à sociedade, entre outras variantes.

No caso da análise do PrInt/UFPR, acredito que seja preciso, primeiro, situar a universidade como local de enunciação enquanto instituição produtora do PrInt/UFPR. O PII/UFPR, documento elaborado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, pela Agência UFPR Internacional, pela Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional e pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, apresenta um levantamento das dimensões da universidade em 2018:

Fundada em 1912, a Universidade Federal do Paraná é uma instituição de ensino superior centenária e sintonizada com as mais altas exigências contemporâneas de qualidade no que se refere à produção do conhecimento, alinhando a pesquisa, o ensino e da extensão. Contando atualmente com 87 cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu, com 139 cursos de Graduação e 458 programas e projetos de extensão, a UFPR se alinha às atuais exigências de institucionalização da internacionalização de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, a fim de manter e realçar sua destacada posição dentre as principais instituições de ensino superior do Brasil. (UFPR, 2018b, p. 3).

Essas credenciais de uma universidade centenária, que se coloca entre as principais instituições do país e que conta com uma imensa gama de cursos, programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão, além de aproximadamente 250 acordos internacionais (UFPR, 2018a), foram, sem dúvida, vistas com bons olhos pela Capes quando a UFPR inscreveu seu projeto na chamada do PrInt/Capes. Mas, como disse, as universidades deveriam atender a algumas exigências e demonstrar outras contrapartidas, afinal, um projeto tende a ser uma visão de futuro.

Enquanto lia Shohamy (2006), percebi que a escrita de um projeto de internacionalização, como os PrInt/UFPR e PrInt/Capes, é uma ferramenta de criação de um mecanismo político. Nesse caso, assim como no caso da produção acadêmica, desde as suas idealizações e práticas burocráticas até as pesquisas e as suas publicações (ou não), esses processos são constituídos por discursos. Essas formas de linguagem são moderadas, normatizadas e valorizadas por diversas agendas, às vezes implícitas, outras vezes explícitas.

No caso de um programa como o PrInt/Capes, as universidades participantes precisavam se enquadrar nas agendas implícitas e explícitas da Capes e, por isso, a análise sobre quem são os sujeitos do PrInt/UFPR é poluída pelas demandas quem vêm de cima (Capes).

Para definir os sujeitos que construiriam esse projeto, a exigência do PrInt/Capes era que as universidades formassem um grupo gestor com professores orientadores em PPGs *strictu sensu* e pelo menos um membro estrangeiro vinculado a uma IES no exterior (CAPES, 2017, p. 03-04). No caso do PrInt/UFPR, o grupo gestor publicado no documento é composto por 16 professores de pós-graduação, 11 brasileiros e brasileiras (apenas 3 mulheres) e 5 estrangeiros, das áreas de Engenharia e Ciência dos Materiais, Educação Física, Filosofia, Educação, Ciências (Bioquímica), Geografia, Física, Química, Letras, Medicina Interna e Ciências da Saúde, Direito, Materiais, Geociências e Biologia Molecular (UFPR, 2018a).

Os três pontos que mais me chamam a atenção na formação do grupo gestor do PrInt/UFPR são: 1) não há nenhum(a) representante discente e nem dos(as) servidores(as) técnicos(as) e administrativos(as); 2) há grande disparidade quantitativa entre pesquisadores homens e pesquisadoras mulheres no grupo gestor; e 3) todos os profissionais estrangeiros que colaboraram no plano são de universidades localizadas no Norte Global. Para mim, esses pontos e o fato de ser um documento escrito por várias mãos merecem problematizações.

Primeiramente, conforme os temas-chave do PrInt/UFPR, alunos e alunas, professores e professoras e servidores e servidoras técnicos(as) e administrativos(as), especialmente aqueles vinculados à pós-graduação, podem ser beneficiários das ações de internacionalização da universidade. Porém, não consta do documento que discentes e técnico(as) administrativos(as) tenham participado da elaboração do projeto. Ou seja, apesar de o projeto ser elaborado a várias mãos, não houve um processo democrático para a elaboração de políticas do projeto, visto que essas “mãos” ocupavam um lugar privilegiado na pós-graduação.

Esse fato não deixa de dialogar com os dois últimos pontos, isto é, o fato de que menos de 20% do grupo gestor do PrInt/UFPR é composto por mulheres e que os cinco profissionais estrangeiros que compõem o grupo são de universidades de quatro países do Norte Global (duas universidades estadunidenses, uma canadense, uma inglesa e uma portuguesa). Esses três pontos me fazem lembrar de um texto de Grosfoguel (2016) sobre racismo/sexismo na formação das estruturas epistêmicas contemporâneas. Em seu texto, o autor porto-riquenho se pergunta sobre o fato de as estruturas epistêmicas contemporâneas terem base no pensamento de homens ocidentais de apenas cinco países (França, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Itália): “[c]omo foi possível que os homens desses cinco países alcançaram tal privilégio epistêmico

ao ponto de que hoje em dia se considere o seu conhecimento superior ao do resto do mundo?” (GROSFOGUEL, 2016, p. 25). Segundo Grosfoguel (2016, p. 26), esse privilégio imposto

sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo [...], [e] tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo.

Sendo assim, de forma parecida ao que disse Grosfoguel (2016), nota-se o privilégio dado a alguns professores na elaboração do projeto, na sua maioria homens, que, quando estrangeiros, são países do Norte Global. As vozes críticas de estudantes e servidores(as) e de mais professoras da universidade ou de países que não sejam somente do Norte, são sobrepostas por decisões de outros sujeitos com mais privilégios nessa seara. Essas associações, ainda que eu não tenha o objetivo de aprofundá-las, permitem a reflexão, desde uma perspectiva decolonial, sobre a possível reprodução, por parte da Capes e da UFPR e por meio do PrInt/Capes e do PrInt/UFPR, dos “projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo” (GROSFOGUEL, 2016, p. 26) já na escolha do grupo gestor.

Knobel et al. (2020) apresentam uma informação e reflexões importantes sobre os sujeitos envolvidos na elaboração do PrInt/Capes:

Para que fossem implementados e executados, não somente o CsF, mas também o IsF e o Capes-PrInt dependeram do estabelecimento de consultorias externas e de parcerias com governos e empresas estrangeiras, sobretudo dos Estados Unidos e do Reino Unido. As vozes desses dois mesmos governos e suas respectivas instituições são particularmente perceptíveis no decorrer da nova estratégia, segundo uma perspectiva em que eles se configuram como portadores do conhecimento e do savoir-faire, enquanto que as instituições brasileiras se configuram como receptoras. Em vez de uma mudança de paradigma, portanto, evidenciamos continuidade, amparada em novos discursos, que sinalizam a expansão da lógica econômica capitalista para novos domínios (FAIRCLOUGH, 2006). (KNOBEL et al., 2020, p. 687).

O que Knobel et al. (2020) mostram é que essa cadeia de poder, ou a estrutura triangular da colonialidade (CASTRO-GÓMEZ, 2007), vem de mais acima que a Capes ou alguns professores da pós-graduação. Nesse sentido, se Shohamy (2006) estava certa ao dizer que os mecanismos de políticas linguísticas seriam a ponte de ideologias que vem de cima, neste caso do Estado e de sujeitos de locais hegemônicos, as políticas do PrInt/UFPR construiriam, com a comunidade acadêmica, as práticas que reproduziriam essas ideologias.

Se até aqui tratei principalmente do grupo gestor, vale refletir para quem as políticas do PrInt/UFPR foram pensadas. Considerando que o PrInt/UFPR planeja pela pós-graduação e que

apenas alguns PPGs foram contemplados, eu poderia sugerir que essa internacionalização é para poucos. Na verdade, pelo que se pode depreender do texto do PrInt/UFPR, os beneficiários ou beneficiárias da internacionalização acabariam sendo, principalmente, aqueles(as) alunos(as), professores(as) e técnicos(as) administrativos(as), do Brasil ou do exterior, que receberiam, diretamente, alguma bolsa de estudos/pesquisa/capacitação. Esse tipo de distribuição parece não considerar outros sujeitos da universidade que, muitas vezes, não podem arcar com intercâmbios, com educação linguística em outras línguas ou com o contato com pesquisadores(as) de outros locais (GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019; DE WIT, 2018).

Entretanto, embora o PrInt/UFPR privilegie ações de mobilidade física de algumas pessoas, é preciso mostrar, também, que no documento e na prática há estratégias de internacionalização em casa, bem como algumas abordagens híbridas (GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019), que oportunizariam a mais pessoas o acesso a atividades de internacionalização, como apresento nas próximas categorias e resgato a análise dos sujeitos também. Além disso, é nesse ponto que se pode entender mais agendas do PrInt/UFPR, visto que as práticas locais, estejam no documento não, fazem parte do *ethos* internacional da universidade pois dialogam com sujeitos da internacionalização que podem não estar qualificados à elaboração de um documento, mas que, na prática, estão lá também.

Por meio da análise desta categoria, procurei levantar alguns pontos em relação aos sujeitos do PrInt/UFPR. É apenas uma análise da superfície do documento, haja vista que não é objetivo da minha pesquisa conhecer os posicionamentos ideológicos, os interesses de estudos, as concepções de língua e outras subjetividades dos sujeitos envolvidos nas políticas do PrInt/UFPR. Nas outras categorias de análise, entretanto, procuro contrapor algumas políticas do PrInt/UFPR e a análise de práticas linguísticas e internacionalização que ocorrem na UFPR, o que poderá promover maior conhecimento sobre alguns sujeitos da internacionalização da universidade.

Inspirado pela pergunta de Cooper (1987), portanto, procurei problematizar a respeito do grupo gestor (*quem*) que elaborou as ações de internacionalização do PrInt/UFPR (*o quê*) para alunos(as), professores(as) e técnicos(as) administrativos(as) dos PPGs principalmente, visto que são os(as) maiores privilegiados(as) pelo projeto (*para quem*). O PrInt/UFPR é um documento escrito a várias mãos e se adequou às demandas do PrInt/Capes para receber o financiamento que buscava. Entretanto, considerando os sujeitos do documento, noto que ele não foi escrito democraticamente, nem parece ter dado muita importância, pelo menos

explicitamente, à posição da UFPR no Sul Global e à diferença colonial que ainda afeta as formas de produzir conhecimento em um contexto não hegemônico (*como*).

Na próxima categoria, informado por esta primeira, pretendo tratar de algumas ações de internacionalização que constam do PrInt/UFPR e dialogar com algumas práticas da universidade que, por mais que não estejam detalhadas no documento, fazem parte do *ethos* internacional da instituição. É uma forma de ir além de uma conclusão conhecida, visto que outros trabalhos já tratam do PrInt/Capes e seus similares (MACEDO, 2020, GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019; KNOBEL et al, 2020), e buscar opções para demonstrar que alguns sujeitos da instituição, na verdade, podem se preocupar com a colonialidade do poder e com a sua posição no Sul Global, considerando o entre-lugar que constitui o espaço de uma universidade pública no Brasil.

5.2. As controvérsias da internacionalização no PrInt/UFPR

A internacionalização ainda importa?⁵⁹

De Wit (2018)

A pergunta dessa epígrafe se trata de uma provocação. Ela não duvida da pertinência da internacionalização em si, mas quer provocar mais criticidade nas discussões em torno dela. Essa pergunta foi colocada por De Wit (2018), inspirado por Ka Ho Mok (2018), quando mostrou que, por conta do ambiente político global de crescente nacionalismo e pela falta de inclusão na internacionalização na prática, esse processo acaba configurando uma política elitista.

Como visto na primeira categoria de análise, o conteúdo do PrInt/UFPR não apresenta apenas as vozes do grupo gestor da UFPR, dado que o documento da universidade teve que ser adaptado ao edital da Capes que, por sua vez, dependeu de consultorias externas e de parcerias com governos e empresas estrangeiras, especialmente dos Estados Unidos e do Reino Unido (KNOBEL et al., 2020). Essas exigências acabam delimitando um modelo de padronização que a Capes deseja, entre todas as universidades financiadas, mas não impedem que cada instituição se posicione no documento. Porém, considerando que o documento foi escrito a várias mãos, esses traços podem tornar alguns discursos do PrInt/UFPR confusos e controversos em alguns pontos.

⁵⁹ No original: “Does internationalisation still matter?” (DE WIT, 2018, n.p.).

Outro ponto que quero deixar claro é que não acredito em uma internacionalização que fique apenas na pós-graduação. O edital da Capes e o PrInt/UFPR planejaram esse processo para os PPGs, por uma questão financeira e burocrática. Mas, para mim, a internacionalização reverbera horizontalmente e, por isso, para além da pós-graduação, refiro-me à internacionalização da universidade como um todo. Acredito mais em uma internacionalização que se insira no *ethos* da universidade, como disse Hudzik (2011), ou na transformação de um ambiente internacional, como diz a Capes (2017), ou num projeto orgânico de internacionalização, de acordo com o PrInt/UFPR (UFPR, 2018a). É por conta desse caráter movediço que é difícil de definir a internacionalização e, por consequência, é por isso que falta consenso quanto à sua conceitualização (ROBSON, 2017). Assim, levo em consideração algumas ações de internacionalização para tentar definir, provisoriamente, a ideia de internacionalização da UFPR.

Conforme os temas-chave do PrInt/UFPR, vê-se que a universidade já possui uma tradição de internacionalização bastante forte. Inclusive, a instituição tem uma agência específica para o cuidado das ações de internacionalização (Agência UFPR Internacional). Esse discurso faz que as propostas do PrInt/UFPR sejam, basicamente, um desejo de consolidar e ampliar o que a universidade já tem, não necessariamente visando renovar/repensar as suas ações de internacionalização. Esse caráter se ressalta também através do privilégio dado a alguns PPGs que já tinham políticas e estratégias de internacionalização em andamento e bem definidas. É por isso que quero adaptar a pergunta de De Wit (2018) para tentar respondê-la logo mais: A *mesma* internacionalização ainda importa?

Começo tratando de uma ação de internacionalização bastante presente no documento, que é a questão da mobilidade física de professores e estudantes do Brasil para fora, e do estrangeiro para o Brasil, construindo ações de internacionalização recíprocas. Porém, um ponto de destaque é que a Capes delimitava que 70% dos países com os quais as universidades poderiam fazer parceria fossem aqueles publicados no Anexo I⁶⁰ do edital 41/2017, ou seja, países com cooperação efetiva com a Capes. Nesse caso, as instituições teriam apenas 30% de abertura para outros lugares. É nesse ponto que começam a aparecer algumas controvérsias sobre as “escolhas” das ações de internacionalização da universidade.

Retomo o que falei de Norte e Sul globais e das Epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010) no Capítulo 2. Entre os 26 países que estavam na lista de países

⁶⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/02022018Edital412017Printalteracaoanexo1.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

conveniados com a Capes⁶¹, a grande maioria é parte do Norte Global, e a maioria tem o inglês como língua oficial ou língua nos meios acadêmicos. Tendo isso em conta, entende-se que as principais ações de internacionalização tendem ao Norte, como já apontaram Macedo (2020), Guimarães, Finardi e Casotti (2019), Finardi e Guimarães (2020) e Guimarães et al. (2019). Essa “preferência”, que nada mais é que parte da estrutura triangular de colonialidade, esclarece, também, a escolha dos membros estrangeiros do grupo gestor.

Portanto, ainda que a mobilidade seja apenas uma das ações de internacionalização, no PrInt/UFPR ela confirma a tendência da internacionalização da UFPR rumo ao Norte. Isso se mostra quando o documento busca instituições que se encaixem no histórico de sucesso da ciência moderna, como explícito em alguns temas-chave do Quadro 2, buscando intercâmbios com instituições “renomadas” e “com alto nível de excelência”, procurando subir nos *rankings* e aumentar a visibilidade internacional (UFPR, 2018b). Além disso, o teor desses objetivos ainda promove a ideia de que a universidade não quer renovar a internacionalização, mas que pretende fazer parte de uma internacionalização hegemônica e vertical (como nos rankings) e, portanto, continuar e consolidar as ações da *mesma* internacionalização que já vinha fazendo.

Essas ações, no entanto, pouco dizem sobre o contexto em que a universidade se insere no Brasil e como isso compõe um “projeto orgânico” (UFPR, 2018a, p. 6) de internacionalização. Ainda, nada indica que haja criticidade sobre a colonialidade do poder que está instalada na universidade e sobre como essas ações podem reproduzir esse tipo de poder. No entanto, o PII/UFPR, documento que serviu de base ao PrInt/UFPR e de produção mais independente, que não teve a necessidade em se encaixar em um edital como o da Capes, preocupa-se com as alterações que a globalização causou na produção científica e tecnológica e com como as interações colaborativas e recíprocas impactam a vida cotidiana dos cidadãos. Além disso, o documento diz sobre uma cultura da internacionalização, composta pela parceria equitativa entre a UFPR e instituições de outros países, que permite disseminar um ambiente de diversidade e intercâmbio multicultural e linguístico (UFPR, 2018b). Em outras palavras, o PII/UFPR coloca a universidade como um espaço mais diverso, no qual ocorre uma cultura de internacionalização, e isso me faz pensar na universidade como espaço de fronteira.

Como indico no título da seção, considero a universidade um espaço de fronteira e um lugar onde precisa haver um pensamento de fronteira (MIGNOLO, 2020a). Como aponta Castro-Gómez (2007, p. 81, grifos do autor), a universidade “é concebida como uma instituição

⁶¹ Os países são: África do Sul, Alemanha, Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos da América, Finlândia, França, Índia, Irlanda, Itália, Japão, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Reino Unido, Rússia, Suécia e Suíça.

que estabelece as fronteiras entre o conhecimento útil e o inútil, entre a *doxa* e a *episteme*, entre o conhecimento legítimo (isto é, que goza de ‘validez científica’) e o conhecimento ilegítimo”⁶². É um espaço de fronteira, especialmente em um contexto de internacionalização, porque, nela, campos epistemológicos distintos entram em confronto. Entre outros locais, é ali em que ocorre o encontro entre o conhecimento colonial/moderno, que vêm influenciando o nosso modo de pensar desde o colonialismo, e o conhecimento local, mestiço. Visto que a universidade, tradicionalmente, legitima o saber moderno em detrimento do saber local, e observando-se as mudanças da globalização, que caminha para a mundialización (MIGNOLO, 2020a), é essencial que a universidade, pelo que representa em uma sociedade, se posicione em defesa das epistemologias locais, das Epistemologias do Sul.

O próprio PrInt/UFPR demonstra como a UFPR se encontra em uma confluência de culturas que, cada qual a sua maneira ou todas juntas, representam espaços de fronteiras e mestiçagens:

Desde sua fundação a Universidade Federal do Paraná registra aspectos da internacionalização na produção do conhecimento. A história da cidade e da região é fortemente marcada pela imbricação de etnias e culturas diferenciadas, com participação expressiva de imigrantes da Europa centro-oriental (alemães, italianos, poloneses, ucranianos, russos e franceses, sem deixar de citar portugueses e espanhóis). Essas diversas etnias compuseram o contingente pessoal da universidade (estudantes, servidores técnico-administrativos e professores) ao longo de sua construção e, por meio de diversas ações, foram instituídos parcerias e intercâmbios variados com as nações de suas origens étnicas. (UFPR, 2018a, p. 12).

O trecho acima destaca a internacionalização na produção do conhecimento a partir da mescla de culturas diferentes em uma escala local. Esse reconhecimento é de extrema importância, pois trata a internacionalização de uma forma mais orgânica e horizontal e menos quantitativa e vertical. Porém, minha empolgação acabou quando percebi algo que, para mim, é bastante crítico em discursos institucionais da universidade: migrantes do oriente médio, africanos e, mais recentemente, caribenhos e sul-americanos não são mencionados. Isso sem falar nos povos originários do Brasil, cujas línguas, por exemplo, ainda pouco figuram na universidade, e que paulatinamente vão sendo excluídos do contexto de formação da região.

Para mim, o apagamento dessas culturas e etnias em discursos institucionais e a delimitação dos 70% dos países da Capes, majoritariamente do Norte, marcam, ainda mais, a colonialidade do poder. São indícios mais fortes de uma internacionalização embebida nessa

⁶² No original: “*es concebida como una institución que establece las fronteras entre el conocimiento útil y el inútil, entre la doxa y la episteme, entre el conocimiento legítimo (es decir, el que goza de “validez científica”) y el conocimiento ilegítimo.*” (CASTRO-GOMEZ, 2007, p. 81).

colonialidade, voltada ao Norte, que busca se encaixar no conceito de *doing good* de Brandenburg e De Wit (2011). Considerando o que Moita Lopes (2006a) disse sobre construir conhecimentos com as vozes do Sul, sinto que a universidade sai perdendo quando não considera sujeitos que têm muito a contribuir com a produção do conhecimento. Se a UFPR exclui as vozes do Sul do seu projeto de institucionalização, como pode crer que universidades do Norte Global não a tratariam da mesma forma?

No entanto, não quero soar radical e acreditar em uma exclusão deliberada desses sujeitos do projeto, afinal, o projeto foi escrito a muitas mãos e carregou limitações de outros níveis (Capes e consultorias e parcerias externas (KNOBEL et al., 2020)). Inclusive, no texto de um dos cinco temas do projeto, *Democracia, Cultura e Desenvolvimento*, consta que

[a] globalização neoliberal e a crise das democracias sociais produzem desequilíbrios nas relações de poder, ampliando desigualdades de classe e assimetrias sociais, bem como privando populações de direitos humanos e demais bens de cidadania. Aumentam ainda violências de gênero, orientação sexual, étnico-raciais, etárias e religiosas. O objetivo do projeto é discutir relações de poder e assimetrias sociais no contraponto da pauta dos direitos humanos. (UFPR, 2018a, p. 102).

Ou seja, há, sim, políticas que se preocupam com as desigualdades sofridas por populações das margens, mas elas não recebem tanto destaque porque o contexto em que se pauta a internacionalização da UFPR não as prioriza, isto é, uma internacionalização como projeto desenvolvimentista do Estado (KNOBEL et al., 2020).

Assim como gostaria de ver os migrantes do oriente médio, africanos e, mais recentemente, caribenhos e sul-americanos nos discursos do PrInt/UFPR, também quero mostrar que, na prática, alguns desses sujeitos constituem a internacionalização da UFPR. Nesse caso, quero destacar, por exemplo, o intenso fluxo de migrantes refugiados e portadores de vistos humanitários (e.g. haitianos, sírios e venezuelanos) no *campus* de Curitiba, graças ao Programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB). Esse programa realiza ações da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM), que é vinculada ao Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). Como projeto interdisciplinar, entre outras atividades, atua no ensino do português brasileiro para esses migrantes, bem como promove pesquisas sobre as línguas desses sujeitos (e.g. créole e árabe) para o ensino a brasileiros, auxilia os migrantes em questões jurídicas entre outras práticas de internacionalização.

Nas palavras de alguns dos idealizadores do programa,

[o] Programa Política Migratória e Universidade Brasileira está vinculado ao institucional, atado aos performativos jurídicos do direito internacional e humanitário,

mas é permanentemente provocado, confrontado pela presença do estrangeiro, do refugiado, e animado por professores e estudantes em busca de explorar os limites do institucional para reconstruí-lo, na presença, e com esse outro. [...] Abandonando os muros das disciplinas e a barreiras das instituições, o Programa é produto dos estrangeiros que se apresentam na soleira, com as perdas, violências e marcas de travessias e trajetórias, com o desconhecimento da casa que pretendem habitar, com suas urgências, sem ser convidado, com sua língua distante e incompreensível. O Programa é totalmente resultante dessa emergência da migração e do refúgio para as terras brasileiras, e nesses termos torna possível pensar o novo, o urgente; é possível inventar espaços na universidade que deixem emergir a hospitalidade incondicional. (GEDIEL, CASAGRANDE, KRAMER, 2016, p. 23-24).

Esse relato endossa o que tenho tentado explicar sobre a universidade ser um lugar de fronteira(s), um lugar que precisa ser inventado, que surge na emergência e das marcas de travessias e trajetórias. Por isso, é um espaço que precisa de políticas linguísticas e de internacionalização mestiças. A demanda por um programa como o PMUB, por exemplo, “brota” a partir de situações que provocam deslocamentos forçados, mais ou menos como o que disse Rajagopalan (2013) sobre a política linguística: “[e]m muitos casos ela é bem pensada e planejada, e às vezes também bem executada; mas há casos também em que ela ‘brota’ no seio da sociedade como que de forma ‘espontânea’ e desenvolve de maneira um tanto “caótica” ou no mínimo desordenada.” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 33).

Graças ao PMUB, os migrantes refugiados ou com visto humanitário também podem retomar, na UFPR, cursos superiores interrompidos nos seus locais de origem por conta de sua migração (cf. resolução 13/14⁶³), revalidar seus diplomas estrangeiros (cf. resolução 02/16⁶⁴) e ingressar na universidade por meio de processo seletivo especial (cf. resolução 63/18⁶⁵). Além disso, o PMUB contempla o projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), que, desde 2013, “oferece aulas de português para migrantes portadores de visto de auxílio humanitário, refúgio, apátridas e/ou migrantes em vulnerabilidade social moradores de Curitiba e região metropolitana”⁶⁶ – tratarei do ensino do português para alguns desses sujeitos na próxima categoria de análise.

Esse tipo de política, que não surge a partir da parceria burocrática com outros países, mas da demanda de sujeitos que simplesmente chegam e integram o *ethos* da universidade, é prova da possibilidade de uma internacionalização em casa, sentido Sul-Sul, visto que surgiu a

⁶³ Disponível em: http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/07/resolucao_09072014-902.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

⁶⁴ Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/07/cepe-0216-Revalidação-de-Diplomas-Refugiados.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

⁶⁵ Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2018/11/cepe-63-18-vagas-suplementares-migrantes.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

⁶⁶ Informação retirada da página do PBMIH no site do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR. Disponível em: <http://www.prppg.ufpr.br/site/ppgletras/pb/pbmih/>. Acesso em: 21 out. 2020.

partir de sujeitos oriundos de países não hegemônicos, que falam línguas não hegemônicas no Brasil, mas que mobilizaram a comunidade universitária a partir de sua presença. Elas e eles trouxeram para a universidade o pensamento de fronteira de que tenho tratado. Mestiçaram a universidade com os seus conhecimentos e línguas e provocaram o resgate de epistemologias do Sul – por meio da demanda por novos métodos de ensino (cf. “porta-giratória” ou “ensino em trânsito” em BARBOSA; RUANO, 2016, p. 331) e pelas pesquisas em torno das suas línguas (cf. FIGUEIREDO SILVA; PESCATORI SILVA, 2016, pp. 331-357).

Assim, por mais que eu veja o PrInt/UFPR bastante focado em uma internacionalização com marcas coloniais, bastante pautada em alcançar o Norte – muito pelas restrições do PrInt/CAPEs –, acredito em ações que, por mais que sejam coadjuvantes no projeto, podem mestiçar a internacionalização e ressignificá-la para que considere as Epistemologias do Sul. Exemplos disso são as ações de internacionalização em casa, como o acolhimento de migrantes exposto acima. Mas a internacionalização em casa não necessariamente envolve a presença de estrangeiros no *campus*, e sim as discussões que envolvam a produção/troca de conhecimentos internacionais e a problematização da própria internacionalização e da globalização.

Apesar de o PrInt/UFPR não detalhar as suas ações de internacionalização em casa (ROBSON, 2017; BEELEN; JONES, 2015), o documento as considera. O PII/UFPR, documento congênere ao PrInt/UFPR, é mais claro quanto ao que entende por internacionalização em casa:

Considera-se também que a oferta de aulas (graduação e pós-graduação) em outros idiomas contribui para que uma maior parcela de alunos se beneficie do processo de internacionalização, mesmo sem participar efetivamente de algum programa de mobilidade para o exterior, caracterizando o que se chama de internacionalização em casa. (UFPR, 2018b, p. 8).

No PrInt/UFPR, a internacionalização em casa aparece bastante no âmbito das políticas linguísticas, visto que, de forma semelhante ao que diz PII/UFPR, considera o ensino de disciplinas em língua estrangeira, especialmente o inglês, uma ação de internacionalização em casa. Além das possíveis disciplinas dos cursos de pós-graduação, o PrInt/UFPR também apresenta as disciplinas transversais, que já ocorrem desde 2017. Conforme o PrInt/UFPR,

[n]o âmbito das políticas linguísticas, implantou-se um programa sistemático de oferta de disciplinas transversais de caráter presencial e virtual, ministradas tanto em português como em inglês, sobre temáticas relevantes para a internacionalização da produção científica. Tais ações visam também aclimatar os discentes e docentes da instituição à prática do ensino em idioma estrangeiro, constituindo Ações de Internacionalização em Casa. A nova cultura de produção do conhecimento exigirá novas habilidades linguísticas, capacidades renovadas no uso de sofisticadas

ferramentas de comunicação e de pesquisa, provocando mudanças nas tradicionais formas de pensar a produção do conhecimento. (UFPR, 2018a, p. 7).

Apesar de acreditar que ensinar a disciplina sobre um “tema relevante” em outro idioma não compõe, necessariamente, internacionalização em casa, penso que é a partir dessas iniciativas caseiras que a internacionalização pode começar a deixar de ser elitista (DE WIT, 2018) e passar a ser mais acessível e compreensiva (HUDZIK, 2011). A partir dessa noção do que seriam as disciplinas transversais do PrInt/UFPR, decidi olhá-las brevemente. Para isso, comecei por buscar quais seriam essas iniciativas por meio da sua página no site do PrInt/UFPR⁶⁷. Ali, percebi que, desde 2017, foram ministradas as seguintes disciplinas:

QUADRO 3 – DISCIPLINAS TRANSVERSAIS

Ano/Semestre	Disciplina
2020/2	Filosofias da Ciência e da Tecnologia Ética em Pesquisa
2020/1	Escrita Acadêmica em Inglês Metodologia de Pesquisa Científica Métodos Estatísticos em Pesquisa Científica Inovação e Empreendedorismo
2019/2	Escrita Acadêmica em Inglês Metodologia de Pesquisa Científica
2019/1	Filosofia da Ciência e da Tecnologia Métodos Estatísticos em Pesquisa Científica Research Data Management in Data Intensive Computing
2018/2	Escrita Acadêmica em Inglês Métodos de Pesquisa
2018/1	Métodos Estatísticos em Pesquisa Científica
2017	Escrita Acadêmica em Inglês

Fonte: Adaptado de PRPPG (2020)⁶⁸.

Ainda que eu não aprofunde a análise de cada disciplina, visto que nem todas possuem, até a data, seus programas publicados na página das disciplinas transversais, por meio dos seus temas e de algumas obras apresentadas em suas ementas, não vejo como elas supostamente colaboram à “nova cultura de produção do conhecimento” e como provocariam “mudanças nas tradicionais formas de pensar a produção do conhecimento” (UFPR, 2018a, p. 7). Primeiro, porque o PrInt/UFPR não é claro quanto ao que entende por essa nova cultura e as mudanças nas formas tradicionais de produzir conhecimento. Segundo, porque vejo essas mudanças por meio da opção decolonial, do pensamento de fronteira de Mignolo (2020a) e Anzaldúa (1987) como uma nova forma de se pensar a produção do conhecimento. Por esse viés, essas disciplinas transversais dificilmente romperiam com a forma euro-usa-cêntrica de produzir conhecimento.

⁶⁷ Mais informações em: <http://www.prppg.ufpr.br/site/disciplinas/>. Acesso em: 31 out. 2020.

⁶⁸ Disponível em: <http://www.prppg.ufpr.br/site/disciplinas/>. Acesso em 23 nov. 2020.

Porém, ressalvo que nada impede que, na prática, essas disciplinas encontrem novos jeitos de engajar os estudantes para a internacionalização, como diz Leask (2015 apud ROBSON, 2017) ao propor reformas curriculares.

Considerando mais possibilidades para uma internacionalização em casa, o PrInt/UFPR aponta uso de *Collaborative Online International Learning* (COIL) como estratégia de ensino/aprendizagem, ainda que não explique como seriam as práticas com essa opção. Segundo o que consta na página da *The State University of New York* (SUNY)⁶⁹, a desenvolvedora dessa estratégia,

COIL é sobre conectar-se através da diferença. Ele conecta você e um colega em outro país para desenvolver projetos colaborativos que seus estudantes fazem juntos através de fusos horários diferentes, diferenças de línguas e distância geográfica utilizando ferramentas online. Ele se transforma em um aspecto do seu curso, dando suporte às metas de aprendizado de seus estudantes, dando a você e a eles a oportunidade de se engajar na prática com os conceitos e novas ideias do seu curso e, mais importantes, explorá-los a partir de diferentes perspectivas culturais.⁷⁰

Por ser uma ferramenta de interação virtual, Guimarães et al. (2019) dizem que o COIL é uma alternativa à internacionalização hegemônica que visa ao envio de pessoas ao Norte, visto que permite uma mobilidade que não é física. Nesse sentido, conforme Lima e Maranhão (2009), a mobilidade física de alunos e professores do Brasil para o Norte (em maior número do que do Norte para o Brasil) é uma forma de financiamento às universidades estrangeiras. Esse é um motivo a mais para se pensar na mobilidade de modo diferente de como a é comumente apresentada. Prefiro pensar em mobilidade como troca, como interação, seja ela construída de forma física (intercâmbios acadêmicos, professores visitantes etc.) ou de informação e cultura (por meio de eventos, leituras, multilinguismo etc.).

Assim, Guimarães et al. (2019) e Hidelbrando Júnior e Finardi (2018) mostram como o COIL seria um modelo de ensino de baixo custo e que poderia ser não só uma opção para as práticas de ensino em inglês, mas uma possibilidade de ensino por meio da abordagem da intercompreensão, especialmente em outras línguas de origem latina, o que poderia aumentar a abrangência a alunos interessados na internacionalização, tanto brasileiros quanto estrangeiros. Contudo, ressalto que, ainda assim, essa oportunidade de interação é ligada a uma universidade do Norte Global. Dessa forma, ao haver uma aproximação a esse tipo de iniciativa, ainda é

⁶⁹ Mais informações em: <http://coil.suny.edu/>. Acesso em: 31 out. 2020.

⁷⁰ No original: “*COIL is about connecting across difference. It connects you and a colleague in another country to develop collaborative projects that your students do together across time zones, language differences and geographical distance using online tools. It becomes one aspect of your course, supporting your student learning goals, giving you and your students the opportunity to engage hands-on with your course concepts and new ideas and – most importantly – exploring them from different cultural perspectives.*”

importante a crítica ao modo como o ensino e a aprendizagem são construídos nesse tipo de ambiente e se países que não eram protagonistas nos intercâmbios acadêmicos poderão, de fato, fazer parte desse *partnership* (como consta do site do COIL).

Seguindo, apresento mais uma das controvérsias do PrInt/Capes. O fato é que alguns programas com conceito 4 e programas com conceitos menores que 4 não fizeram parte do PrInt/Capes. Esse ponto se torna incoerente quando justamente as famigeradas avaliações quadrienais da Capes levam em conta a internacionalização de um PPG, enquanto os PPGs novos começam com conceitos abaixo de 4. Tenho uma metáfora para expressar essa situação: é a história de um(a) jovem que entra no mercado de trabalho e não consegue emprego porque não tem experiência, porém, como vai ter experiência se ninguém se disponibiliza a contratar alguém sem experiência?

O próprio documento do PrInt/UFPR aparenta demonstrar uma certa resistência a essa limitação do edital do PrInt/Capes. Dado que os programas que mais precisam consolidar a internacionalização não puderam ser contemplados com os recursos do PrInt/Capes, alguns discursos do grupo gestor destacam essa contradição:

Para que os programas com conceito 3 e 4 da UFPR atinjam a almejada internacionalização, e, portanto, a elevação de seus conceitos, faz-se mister um processo coordenado, sistemático e robusto de apoio ao seu amadurecimento e consolidação, o que lhes possibilitará estabelecer parcerias internacionais com profícuos intercâmbios. Poucos programas com conceito 4 da UFPR entraram no Programa CAPES-PRINT devido a critérios que mostravam os limites de suas performances, restando a eles outras vias para o financiamento de atividades internacionais. [...] Trata-se de uma condição, a dos programas com conceitos 3 e 4, cuja característica é menos sedutora para o financiamento, se comparada com os cursos de conceitos mais elevados, ou seja, as dificuldades parecem aí ser maiores. (UFPR, 2018a, p. 11, grifos meus).

Esse trecho parece um entendimento do grupo gestor de que é necessário que haja mais investimentos para esses programas, mesmo que o mercado da internacionalização não esteja disposto a apoiá-los por conta das maiores dificuldades. No trecho grifado, o grupo gestor aponta a necessidade de os PPGs de conceitos 3 e 4 elevarem os seus conceitos para atingir a “almejada” internacionalização, mas eles só vão conseguir aumentar os conceitos se os critérios para conseguir financiamento não dependerem dos seus baixos conceitos. A partir dessa contradição e sem ter respostas, jogo ao vento as seguintes perguntas: seria isso apenas uma forma de a Capes mostrar às outras instituições internacionais, por meio de “excelentes” programas de graduação, que está *doing good* a sua internacionalização (e os PPGs brasileiros se beneficiariam menos desse programa)? Ou, de uma maneira mais esperançosa, não seria uma tentativa de “cativar” universidades e empresas de fomento à pesquisa do Norte para captar

mais recursos que beneficiariam, também, PPGs brasileiros cuja internacionalização é menos consolidada?

Como não tenho respostas às perguntas acima, quero responder a pergunta que disse que responderia: a *mesma* internacionalização ainda importa? Entre um “melhor que nada” e um “não, com ressalvas”, fico com a segunda opção. Essa resposta vale para a internacionalização como um todo, ou seja, não visa a julgar o prosseguimento do PrInt/UFPR ou qualquer outra ação de internacionalização da universidade. Apenas quero problematizar o que se pensa como internacionalização. Acredito que é possível, sim, ir ao Norte, receber o Norte e colaborar com o Norte, mas ressalvo que estamos no Sul e que a universidade é a fronteira entre esses dois campos de desafios epistêmicos. Por isso, essa internacionalização deveria ir além do inter-nações e compreender, em seu *ethos*, inter-epistemologias, inter-pensamentos, isto é, ser um espaço de pensamento de fronteira.

De qualquer forma, considerando que estou trabalhando com políticas e pesquisas de outra(os) pesquisadoras(es), e não estou presente em cada prática, acredito que uma opção decolonial à internacionalização é possível, dependendo-se do PrInt/UFPR ou não. Como disse Mignolo (2020b) em um dos seus últimos *webinars*, a universidade não pode ser decolonizada, assim como o Estado não pode ser decolonizado, mas podemos fazer um trabalho decolonial neles.

5.3. Língua e políticas linguísticas no PrInt/UFPR

Qual política linguística?

Xoán Lagares, 2018.

Não posso negar que peguei gosto por me apropriar de afirmações e perguntas de outros pesquisadores para me inspirar no início de algumas seções da dissertação. Desta vez, emprestei a pergunta que dá nome ao livro de Lagares (2018), pesquisador galego e professor de uma universidade pública do Brasil. Ele usou essa pergunta para refletir sobre a motivação e o objetivo do seu livro, bem como sobre os domínios de pesquisa em PL, a fim de chegar à perspectiva teórica que orienta reflexões seu trabalho (LAGARES, 2018, p. 39). No meu caso, inspiro-me na pergunta para pensar em algumas políticas linguísticas do PrInt/UFPR.

Conforme os temas-chave que destaquei acima, percebo que o PrInt/UFPR preza pela capacitação linguística dos docentes, discentes e corpo técnico-administrativo da universidade em língua estrangeira para fazer parte de parcerias, publicações, eventos e intercâmbios no

exterior. O documento privilegia a língua inglesa, como já havia dito, tanto no número de menções a essa língua, quanto na escolha dos países parceiros (o que foi limitado pelo PrInt/Capes). Além disso, também destaca o inglês nas políticas linguísticas que visa a consolidar, como o Centro de Assessoria de Produção Acadêmica (CAPA), os cursos *English as a Medium of Instruction* (EMI) e as disciplinas transversais em língua inglesa, por exemplo.

De modo bastante arriscado, embasado pelo aparelho teórico-metodológico de Shohamy (2006), eu poderia responder a pergunta de Lagares (2018) da seguinte forma: a política linguística do PrInt/UFPR privilegia a língua inglesa visando a aumento do número de parcerias de pesquisa e de mobilidade com países do Norte Global, bem como aumento de publicações em revistas internacionais com o fim de subir nos rankings de avaliação de internacionalização e se enquadrar no modelo colonial/moderno de parcerias inter-nações. Ainda, o PrInt/Capes seria um mecanismo de política linguística que carrega, de cima para baixo (*top-down*, para usar uma das dicotomias de Johnson (2013)), ideologias linguísticas embasadas no ideal do inglês como língua internacional por conta de sua prevalência nos contextos acadêmicos internacionais, especialmente do Norte Global.

No entanto, além de não querer me precipitar, também não visio a apresentar apenas conclusões que já circulam em outras pesquisas que tratam do PrInt/Capes e seus produtos, e com as quais concordo, como as já mencionadas de Guimarães, Finardi e Casotti (2019), Macedo (2020), Finardi e Guimarães (2020). Por isso, pretendo problematizar algumas dessas políticas a partir de práticas cotidianas de língua na UFPR, como recomendam Shohamy (2006), Spolsky (2004), Schiffman (1996) e McCarty (2011) ao dizerem que a política linguística não está somente e em documentos regulatórios explícitos, mas se constitui de práticas e crenças linguísticas de uma comunidade de fala. Por isso, tentarei problematizar algumas práticas linguísticas em inglês e português que aparecem no PrInt/UFPR.

No PrInt/UFPR, o destaque à língua inglesa é explícito, assim como é o privilégio aos países do Norte Global, como já vim repetindo neste texto. Essa questão é muito debatida nos contextos de internacionalização de instituições, dado que o inglês ainda aparece como língua de internacionalização por seu predomínio nos meios de interação científica. Entretanto, de uma perspectiva do Sul, as práticas em inglês precisam de uma atenção mais crítica, visto que propor o ensino/aprendizagem da língua não vai garantir, necessariamente, uma internacionalização no *ethos* institucional. É preciso, então, problematizar, as relações de poder que envolvem essa língua.

Canagarajah (2007), nesse sentido, problematiza a visão de ensino e aprendizagem de segunda língua na qual quem aprende a língua idealiza e tenta imitar competências de falantes

nativos; os praticantes são limitados em sua capacidade de comunicação com a língua que possuem; e aprender uma língua é dominar a gramática em cursos de língua planejados para esse fim. Essas noções retroalimentam dicotomias que ainda são inculcadas no ensino/aprendizagem de línguas, como nativo/não nativo, gramática/pragmática, pureza/hibridez entre outras.

Essas práticas promovem a outrização dos sujeitos, como já diziam Moita Lopes e Fabrício (2019), e são alimentadas pelo paradigma moderno/colonial como já vim falando. Como diz Canagarajah (2007), os construtos dominantes de ensino/aprendizagem de segunda língua são fundados em práticas e normas monolíngues. Além disso, o pesquisador aponta que existe uma tendência ideológica baseada na história europeia em considerar o multilinguismo um problema (como já vimos com Moita Lopes (2009)), em se unificar comunidades, identidades e Estados-nação em torno de uma língua (como vimos com Mignolo (2020a)). Essas questões influenciaram a ciência linguística, que traçou cada língua como objetos fixos e produtos identificáveis (CANAGARAJAH, 2007). A partir dessas questões, herdamos certas crenças e práticas que acabam influenciando os mais diversos processos, inclusive a internacionalização, como veremos nas crenças dos sujeitos da pesquisa de Jordão (2016) e Rodrigues (2019).

A fim de criticar essa forma de se ver o ensino/aprendizagem de línguas, Canagarajah (2007, p. 924) afirma que “estamos em uma posição de não apenas abandonar a orientação dicotomizada, mas também de sintetizar os construtos numa posição radicalmente diferente”⁷¹ e que “deveríamos considerar a crítica, a revisão e a expansão de construtos dominantes como um processo desejável de construção do conhecimento” (CANAGARAJAH, 2007, p. 924)⁷². Para isso, o autor busca estudar práticas de ensino de inglês como língua franca (ILF).

De acordo com Canagarajah (2007), o ILF se constitui como uma língua de contato de falantes de outras línguas em novos contextos de comunicação transnacionais, uma comunidade de fala virtual, sem ter um espaço geográfico definido. Nesse caso, essa heterogeneidade aparece também na forma do ILF, a qual varia conforme é negociada pelos participantes da interação. O que pode ser inadequado ou incompreensível em um contexto, pode ser perfeitamente inteligível em outro. Por isso, não há como definir níveis demarcados de proficiência para se entrar nessa “comunidade invisível” (CANAGARAJAH, 2007, p. 925).

⁷¹ No original: “we are now in a position not only to abandon the dichotomized orientation but also to synthesize the constructs on a radically different footing” (CANAGARAJAH, 2007, p. 924)

⁷² No original: “we should consider the critique, revision, and expansion of dominant constructs as a desirable process of knowledge construction” (CANAGARAJAH, 2007, p. 924)

Inclusive, o autor diz que “porque os contextos são tão variados e imprevisíveis, não é possível dizer que um alvo pode ser atingido para uma proficiência em ILF perfeita ou competente. (Não podemos dizer isso nem mesmo para falantes nativos de inglês anglo-americanos)”⁷³ (CANAGARAJAH, 2007, p. 928).

Pensar que não há contornos definidos para uma língua e que ela se constrói no momento da interação, como diz Canagarajah (2007), vai ao encontro da concepção de língua que apresentei anteriormente (BAKHTIN, 1981; BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006; MIGNOLO, 2020a; SHOHAMY, 2006). Entretanto, noto que ainda é dada prioridade a uma língua e não a outras, e que as línguas são instrumentos de entrada na internacionalização, visto que são estipulados níveis de proficiência para um sujeito ser parte ou não da internacionalização da instituição. Como forma de criticar essa aparente seletividade da internacionalização, quero adicionar ao diálogo problematizações sobre como algumas práticas de inglês e português podem, além de constituir a internacionalização de forma mais acessível, ser parte de pesquisas com abordagens críticas sobre políticas linguísticas de internacionalização.

Como já havia dito, alguns discursos do PrInt/UFPR podem não apontar para muitas subjetividades do processo de internacionalização e podem privilegiar uns em detrimento de outros. Além disso, no contexto acadêmico, os professores e as professoras de línguas tendem a carregar mais poder sobre as políticas linguísticas de facto do que o fazem nos documentos. Digo isso inspirado em algumas reflexões e práticas (algumas de professoras e professores da UFPR) sobre algumas políticas que, no PrInt/UFPR, podem demonstrar a reprodução da estrutura triangular de colonialidade, mas, na prática, optam por um viés decolonial, seguindo a lógica do que Mignolo (2020b) disse no fim da última categoria.

Começo pelo caso do EMI, que seria “o uso da língua inglesa para ensinar conteúdos acadêmicos em países ou jurisdições onde a primeira língua (L1) da maioria da população não é o inglês”⁷⁴ (DEARDEN, 2014, p. 1), e consta do PrInt/UFPR como uma das ações de internacionalização. Vélez, Giner e Clemente (2020, p. 35) também fazem um apanhado de contribuições de outros estudiosos e expandem esse conceito:

English-Medium Instruction (EMI) é uma tendência global em instituições de Educação Superior em um crescente número de países não-falantes-de-inglês ao redor do mundo, em um contexto de globalização e mercantilização. (Coleman 2006; Hu and Lei 2013). EMI é usado por universidades para melhorar a proficiência em inglês

⁷³ No original: *Because the contexts are so variable and unpredictable, it is not possible to say that a target can be reached for perfect or competent LFE proficiency. (We may not be able to say that even for Anglo-American NSs of English.)* (CANAGARAJAH, 2007, p. 928).

⁷⁴ No original: *“the use of English language to teach academic subjects in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the population is not English.”* (DEARDEN, 2014, p. 1).

dos estudantes (Doiz et al. 2011; Sert 2008), para aprimorar sua empregabilidade (Coleman 2006) e sua competitividade (Byun et al. 2011; Coleman 2006). EMI é usado também como uma ferramenta de internacionalização e marketing para atrair estudantes (Byun et al. 2011; Doiz et al. 2011; Hou et al. 2012). De acordo com Coleman (2006), EMI aumenta o alinhamento com a propagação do inglês ao redor do mundo como uma língua franca global e como a língua da ciência.⁷⁵

Na citação anterior, vemos que o EMI está relacionado à globalização, melhora da proficiência em inglês, empregabilidade, competitividade, marketing e ILF. Todos esses temas entrecruzam o PrInt/Capes e suas políticas. Porém, proponho uma análise na prática, em que o EMI não é tido apenas como uma estratégia de internacionalização que, por si só, fosse garantia de uma universidade internacionalizada. Talvez até o seja, em partes, mas o que quero propor é um olhar a práticas que vão além da internacionalização e promovam um trabalho decolonial. No caso da UFPR, as aulas de EMI são, também, espaços para práticas de pesquisa na área de Letras.

Martinez, Fogaça e Diniz de Figueiredo (2019), professores e pesquisadores da instituição, mostram que há diversas problematizações em torno da decisão em se implementar (ou não) o EMI. Porém, indicam que ainda há pouca atenção em torno do que realmente ocorre em salas de aula de EMI. Os autores afirmam que há estudos a respeito do comportamento em salas de EMI, mas que, geralmente, vêm de uma perspectiva de relato ou relatório dos próprios sujeitos (professores ou estudantes), não de dados gerados na interação dos sujeitos. Por isso, desenvolveram um instrumento para observações em sala de aula de EMI, o *EMI Classroom Interaction Observation Schedule* (EMICIOS) (cf. MARTINEZ, FOGAÇA, DINIZ DE FIGUEIREDO, 2019).

Embora eu não aprofunde a análise desse estudo específico dos pesquisadores, quero destacar uma ressalva retirada de uma nota de rodapé do artigo escrito por eles:

Como pesquisadores no Sul Global, nós sentimos que é importante destacar que não é nossa intenção aqui endossar preferencialmente o inglês per se. Nós estamos cientes dos complexos discursos de hegemonia e imperialismo que podem estar associados ao inglês (bem como potenciais e possibilidades). Em vez disso, a pesquisa ora descrita emergiu como uma função de uma percebida necessidade de examinar criticamente o rápido fenômeno de aumento dos cursos na Educação Superior

⁷⁵ No original: *English-medium instruction (EMI) is a global trend in higher education institutions in a growing number of non-English-speaking countries worldwide, in a globalization and marketization context (Coleman 2006; Hu and Lei 2013). EMI is used by universities to improve English proficiency of students (Doiz et al. 2011; Sert 2008), to enhance their employability (Coleman 2006) and their competitiveness (Byun et al. 2011; Coleman 2006). EMI is also used as an internationalization and marketing tool to attract students (Byun et al. 2011; Doiz et al. 2011; Hou et al. 2012). According to Coleman (2006), EMI increases alignment with the worldwide spread of English as a global lingua franca and as the language of science. (VÉLEZ; FINER; CLEMENTE, 2020, p. 35).*

brasileira sendo ensinados por meio do inglês.⁷⁶ (MARTINEZ, FOGAÇA, DINIZ DE FIGUEIREDO, 2019, p. 222).

Nesse pequeno trecho os autores justificam o que vim apresentando sobre estudar as políticas linguísticas a partir dos sujeitos e suas práticas, isto é, as políticas linguísticas de facto. A implementação do EMI é uma questão de política linguística que funciona como mecanismo (SHOHAMY, 2006) carregado de ideologias. Considerando que o inglês é uma língua hegemônica e privilegiada nos países do Norte, as práticas em EMI poderiam simplesmente continuar alienadas em relação à diferença colonial. Porém, a partir do momento em que os sujeitos (estudantes e professores(as)) criticam e pesquisam esse mecanismo, despertam para as ideologias que ele carrega e para a colonialidade do poder. No caso dos pesquisadores, mostram que estão cientes da colonialidade do poder em torno do ensino de inglês em uma universidade do Sul e, por isso, promovem uma análise crítica dessas práticas.

Ainda, para me aproximar mais do que pode ser língua no caso do EMI, quero apresentar um artigo de Jordão (2016) que também promoveu uma pesquisa crítica em práticas de EMI. Jordão (2016) conta que foi contatada para participar de uma iniciativa da UFPR, que visava a oferecer cursos de inglês para professores de pós-graduação, de diversas áreas, que tivessem dado aula em inglês ou que planejavam começar com essa prática. Para fazer parte do projeto, Jordão (2016), então, apresentou uma contraproposta: que o objetivo principal do curso seria lidar com o inglês como locus de discussão em vez do EMI como uma aula de língua inglesa tradicional.

A proposta foi aceita e, quando as aulas do curso começaram, alguns professores da instituição que se inscreveram no curso foram surpreendidos com a ideia, visto que o curso não foi concebido para “ensinar inglês” (Jordão, 2016). Segundo a idealizadora, o curso “foi planejado para se refletir criticamente sobre a importância da internacionalização e do inglês nesse processo, discutindo diferentes conceitos de língua e suas implicações no ensinar em inglês em uma universidade pública no Brasil.” (JORDÃO, 2016, p. 198)⁷⁷. Como a autora relata, durante o processo diversos discursos coloniais surgiram e foram problematizados, como a surpresa dos aprendizes ao conhecerem os estudos em torno do ILF, a (falta de)

⁷⁶ No original: “As researchers in the Global South, we feel it is important to note that it is not our intention here is to not (sic) preferentially endorse English per se. We are aware of the complex discourses of hegemony and imperialism that can be associated with the English language (as well as potentials and affordances). Instead, the research herein described emerged as a function of a perceived need to critically examine the rapidly growing phenomenon of courses in Brazilian higher education being taught through English.” (MARTINEZ, FOGAÇA, DINIZ DE FIGUEIREDO, 2019, p. 222).

⁷⁷ No original: “was designed to critically reflect on the importance of Internationalization and of English in this process, discussing different concepts of language and their implications to teaching in English at a public university in Brazil.” (JORDÃO, 2016, p. 198).

proficiência, a relação com editoras do Norte Global para publicação em inglês, construtos binários como adaptação/transformação, assimilação/mudança e reprodução/diferença, entre outros.

Uma questão bastante importante que foi objeto de discussão nos encontros, segundo a autora, é a relação falante nativo/não nativo de inglês (JORDÃO, 2016). Esse tipo de comparação acaba levando a questionamentos sobre o que é proficiência e qual é o “nível” de proficiência⁷⁸ de cada sujeito. Entretanto, quando se considera o inglês pela perspectiva do ILF, como disse Canagarajah (2007), ele é intersubjetivamente construído em cada contexto específico, por cada participante, é difícil mensurar a proficiência de ILF dos falantes. Por isso, é preciso julgar a proficiência, a inteligibilidade e o sucesso comunicativo em cada contexto e seus participantes (CANAGARAJAH, 2007, p. 927). Por isso, é importante que os falantes entendam, que “o ILF não existe como um sistema ‘que está lá fora’. Ele é constantemente trazido para o interior de cada contexto de comunicação.”⁷⁹ (CANAGARAJAH, 2007, p. 926).

Nesse sentido, Jordão (2016) chama a atenção à necessidade dessas problematizações:

Portanto, a fim de entender o que acontece com o inglês na internacionalização da Educação Superior, nós precisamos revisitar nosso conceito do que as línguas são, o que elas nos fazem (e nós, a elas), bem como a posição ocupada pelo inglês em cada cenário cultural e político específico em que ele está sendo usado e adaptado, ou, em outras palavras, ressignificado. Na linguística aplicada contemporânea, proficiência não pode mais ser definida em termos genéricos, abstratos, dado que ela é performativa, contingente, localizada em cada situação de prática (LEUNG, 2005; CANAGARAJAH, 2014). Isso precisa ser discutido com professores universitários em programas de pós-graduação que usam EMI, ao lado de suas implicações políticas, se nós devemos ter práticas éticas de internacionalização que não suprimam diferenças e atendam aos direitos de todos de aprender de maneira diferente.⁸⁰

⁷⁸ Em minha pesquisa problematizo a questão da proficiência mais voltada às crenças dos falantes e aos discursos em torno do que é falar bem uma língua, conforme as pesquisas apresentadas (JORDÃO, 2016; RODRIGUES, 2019). Porém, no caso do PrInt/UFPR, a proficiência linguística se relaciona, mais explicitamente, às exigências práticas para nivelamento linguístico como pré-requisito de algumas modalidades de bolsas. Essas exigências, entretanto, já vêm postas pelo PrInt/Capes, sem abertura para o PrInt/UFPR modificar essas opções (cf. Anexo XII do edital 41/2017. Disponível em: <http://www.prppg.ufpr.br/site/print/wp-content/uploads/sites/101/2020/09/21092020%20edital%2021%202017%20-%20print%20alteracao-anexo-xii-proficiencia.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2020).

⁷⁹ No original: “*LFE does not exist as a system ‘out there’. It is constantly brought into being in each context of communication.*” (CANAGARAJAH, 2007, p. 926).

⁸⁰ No original: “*Therefore, in order to understand what goes on with English in the internationalization of higher education, we need to revisit our concept of what languages are, what they do to us (and we to them), as well as the position occupied by English in each specific cultural and political scenario where it is being used and adapted, or in other words, re-signified. In contemporary applied linguistics, proficiency can no longer be defined in abstract, generalized terms, since it is performative, contingent, localized in each situation of practice (LEUNG, 2005; CANAGARAJAH, 2014). This needs to be discussed with professors in postgraduate programs using EMI, alongside its political implications, if we are to have ethical internationalization practices that do not suppress differences and cater for everyone’s rights to learn differently.*” (JORDÃO, 2016, p. 205-206).

Uma impressão que tive lendo o artigo de Jordão (2016) é que, aparentemente, alguns professores da pós-graduação, como os alunos do curso de Inglês como Locus de Discussão, parecem não estar acostumados com discussões em torno das relações coloniais que os (as) envolvem, até mesmo eles e elas, pessoas que, em teoria, se encontram em uma posição privilegiada na sociedade. Assim, por entender a universidade como espaço de fronteira, onde um pensamento de fronteira é essencial para essas discussões, sinto que iniciativas como essa têm mais impacto na internacionalização que uma aula de inglês instrumental tradicional – ainda que essa última possa levar a uma publicação em um periódico do Norte Global ou a uma posição mais alta em algum ranking internacional. Problematizar o EMI é permitir as ações de internacionalização que o PrInt/UFPR projeta, mas é realizá-las (e realizar outras) de uma maneira mais informada, ciente da posição da UFPR e dos sujeitos no ensino superior, que ainda é regido pela estrutura triangular da colonialidade (poder, saber e ser).

Até aqui, trouxe questões relativas às práticas com a língua inglesa no processo de internacionalização da universidade. Porém, além do inglês e de outras línguas, o português é parte indispensável para a internacionalização da instituição, especialmente para a internacionalização em casa. De acordo com o professor Faraco (2017), o português tem, sim, potencial para ser uma língua internacional, apesar de ser coadjuvante nas ciências, tecnologias e inovação. É uma língua multinacional, e oferta de cursos de português como língua estrangeira vem aumentando no sistema de educação da China e do Sul do continente africano. Aproveito a brecha para contar que, em minha experiência os Estados Unidos, trabalhei com o ensino de português em uma iniciativa do governo dos Estados Unidos para o ensino de línguas críticas para a segurança e economia daquele país⁸¹, ocasião em que me surpreendi com o interesse político do governo americano e dos alunos estadunidenses com o português do Brasil. Esses exemplos querem dizer que, também, é possível internacionalizar em português e para fora, embora seja muito pouco considerado no PrInt/UFPR.

Ainda, pensando-se em uma perspectiva de internacionalização em casa, o português é língua de extrema importância, já que serve, por exemplo, de língua de acolhimento de refugiados e portadores de visto humanitário, como mostrei na iniciativa do PBMIH, na análise da categoria anterior. Inclusive, no PII/UFPR, esse ponto é mais transcultural que no PrInt/UFPR, já que o documento considera explicitamente a acolhida de refugiados, por exemplo, como parte da internacionalização. Em uma de suas motivações para internacionalização, o PII/UFPR procura “expandir o programa de reconhecimento de diplomas

⁸¹ Disponível em: <http://www.portflagship.org>. Acesso em: 25 out. 2020.

e reingresso de refugiados, promovendo uma inserção internacional motivada por valores verdadeiramente transculturais.” (UFPR, 2018b, p. 5).

Nesse sentido, como expus na categoria anterior, graças ao PMUB, migrantes em situação de refúgio ou portadores de visto humanitário podem reingressar na universidade, revalidar seus diplomas e participar de processo seletivo especial para ingresso na instituição. No caso do reingresso, a resolução 13/14 do CEPE garante que “[a] matrícula no curso pretendido como requerente viabilizará sua inclusão imediata no Curso de Português para Estrangeiros do CELIN da UFPR.” (UFPR, art. 10, 2014, p. 2). Além disso, para não apenas incluir, “[a] fase de adaptação deve considerar que o requerente poderá não ser fluente na língua portuguesa, e deverá contemplar a matrícula em disciplinas nas quais o apoio de docentes e discentes esteja assegurado.” (UFPR, art. 8, §1, 2014, p. 2). Esses casos mostram que a internacionalização em casa, Sul-Sul, não só é considerada em números, mas leva em conta a adaptação dos alunos e alunas estrangeiros, algo que extrapola o quantitativo e caminha para uma internacionalização mais humana e orgânica.

Como vim primando pela problematização das políticas linguísticas e de internacionalização, mais que apenas conferir as ações apresentadas no PrInt/UFPR, apresento outra pesquisa realizada no âmbito do reingresso (resolução 13/14 do CEPE) (UFPR, 2014). Rodrigues (2019, p. 23) realizou uma pesquisa, nesse cenário, com o objetivo de “investigar como práticas sociais de 5 estudantes migrantes refugiados na UFPR, no que tange suas experiências linguísticas e universitárias, têm reflexos em suas identidades”. Sua pesquisa começou pela observação das aulas de português para fins acadêmicos, ofertadas pelo PBMIH, e, após, passou por entrevistas individuais e em grupos, com os estudantes migrantes e alguns de seus colegas brasileiros. Como não pretendo apresentar detalhes do processo de pesquisa, passo direto para algumas conclusões da pesquisadora. Entre alguns dos seus resultados, Rodrigues (2019) mostra que ainda há embargos sociais e econômicos para o reingresso adequado desses sujeitos na universidade. Além disso, destaco a questão linguística desse processo. Segundo a autora,

[o] sentimento de estar sempre atrás em relação à língua e aos estudos, de ser deixado de lado pelos colegas brasileiros e de não se sentir representado pelo habitus linguístico e cultural que percebem como legitimado no Ensino Superior é constante na vida dos jovens migrantes refugiados na universidade brasileira. (RODRIGUES, 2019, p. 116).

Essa questão em torno do que é legitimado no ensino superior converge com aquilo que os professores universitários relatavam nas classes de inglês como lócus de discussão, como

apresentado na pesquisa de Jordão (2016). Em ambos os casos, a insegurança quanto à proficiência, especialmente em comparação com os seus pares, mostra que esse *habitus* linguístico de que trata Rodrigues (2019) atinge tanto professores quanto alunos da universidade. Nos dois casos, os falantes “inseguros” estavam em uma posição de quem fala uma língua considerada menos valiosa no contexto em que se encontra: por um lado, professores brasileiros, falantes de português, querendo ou sendo pressionados a falar inglês perante as demandas da internacionalização sentido Norte; por outro, estudantes refugiados e portadores de visto humanitário, falantes de créole, árabe, espanhol e outras línguas, querendo/precisando falar português no Brasil. Ambos são casos de internacionalização e ambos são casos em que os sujeitos entendem a língua como um instrumento abstrato. Isso se dá porque, segundo Mignolo (2020a, p. 306), “[n]a assimetria entre as línguas, não se trata de saber se alguém sabe uma língua melhor do que outra, mas sim uma questão de poder dentro das estruturas diacrônicas internas do sistema mundial moderno e de suas fronteiras histórias externas (a diferença colonial)”.

Trazendo essas considerações do português e do inglês, não quis comparar as línguas como duas entidades completamente separadas, mas sim problematizar o que se entende por língua para produção de conhecimento, afinal, elas compõem esse *habitus* linguístico (RODRIGUES, 2019). Esclareço que, como essas são as duas línguas mais focadas no PrInt/UFPR, decidi não trazer outras políticas de outras línguas, que tenho certeza de que podem ser arenas de muitos debates, pesquisas e problematizações. Desde uma perspectiva decolonial, língua vai além da delimitação e valorização/depreciação de uma língua e/ou outra, como recorrentemente ocorre nas políticas linguísticas e de internacionalização do ensino. Nos exemplos que trouxe, a internacionalização não ocorre por ser “feita” em inglês ou português, mas internacionalização e língua se dão ao mesmo tempo, são *linguaging* (SHOHAMY, 2006) e *linguajamento* (MIGNOLO, 2020a).

Nesta categoria de análise, portanto, eu quis não apenas apresentar políticas linguísticas que constem no PrInt/UFPR e enumerar línguas envolvidas no processo de internacionalização da universidade. Como já concluíram Macedo (2020) e Guimarães, Finardi e Casotti (2019), Finardi e Guimarães (2020) e Knobel et al. (2020), o PrInt/Capes e alguns de seus produtos dão foco, claramente, a políticas de promoção da língua inglesa como instrumento de uma internacionalização focada em rankings e com rumo ao Norte Global. No caso do PrInt/UFPR, não há muita diferença, em geral. Porém, em minha pesquisa, procurei ir além de uma análise que mostrasse apenas resultados da limitação que as universidades tiveram para cumprir requisitos do PrInt/Capes. Dessa forma, decidi entender como algumas políticas linguísticas

(práticas de EMI e português para reingressantes) se tornavam práticas de pesquisa e oportunidades para a sua própria problematização – lembre-se do que disse sobre a LA como área que problematiza as próprias práticas de pesquisa (MOITA LOPES, 2006a, 2006b, 2009, 2013; MOITA LOPES; FABRÍCIO; 2019; FABRÍCIO; 2006; CELANI, 1998; SIGNORINI; 1998; KLEIMAN, 1998).

Assim, a partir das análises dessas políticas, pude perceber como a língua é, para o PrInt/UFPR, um instrumento que possibilita a internacionalização, enquanto para alguns sujeitos ela parece ser um instrumento que dificulta a internacionalização. Essa dificuldade se dá, em parte, por conta das noções de (falta de) proficiência, especialmente causadas pela relação falante nativo/não nativo, que acabam limitando a participação dos sujeitos em práticas de internacionalização. Essas questões precisam continuar sendo problematizadas, visto que a uma concepção mais crítica de língua e de proficiência, como a do ILF, por exemplo, pode viabilizar maior participação de sujeitos que, ainda que tenham notas satisfatórias nos exames de proficiência oficiais, não se sentem à vontade em suas práticas linguísticas do dia a dia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SENTIDO SUL

Tem mais não.

Mário de Andrade, *Macunaíma* (2019 [1928], p. 183).

Mário de Andrade terminou o texto de *Macunaíma* com um suscito “Tem mais não” (2019, p. 183). O escritor brasileiro é citado por Mignolo (2020a) por promover a antropofagia como negação da negação do “barbarismo”, o que seria uma forma de pensamento de fronteira. A partir dessa forma de pensar, tentei dialogar com outros(as) autores(as) a fim de alcançar os objetivos da pesquisa, em um percurso que se manteve no entremeio de uma encruzilhada com um sem-fim de caminhos.

Esse percurso se localiza no Sul Global (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010), uma plurifronteira que não divide, mas reúne diferentes campos epistêmicos e possibilita um pensamento de fronteira (MIGNOLO, 2020a; ANZALDÚA, 1987). Nessa encruzilhada, cruzou-se a *LA mestiza* e transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006a, 2006b, 2013; CELANI, 1998), que aceita e promove o trabalho com uma concepção de língua expandida (BAKHTIN, 1981; BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006; MIGNOLO, 2020a; SHOHAMY, 2006). Além disso, tomei como base de análise a perspectiva decolonial do Grupo M/C (MIGNOLO, 2020a; 2020b; 2010; QUIJANO, 2010; 1992; WALSH, 2010; GROSFUGUEL, 2016; MALDONADO-TORRES, 2007; CASTRO-GÓMEZ, 2007), o qual me permitiu ler as teorias em PL (SHOHAMY, 2006; SPOLSKY, 2004; MCCARTY, 2011; SCHIFFMAN, 1996; JOHNSON, 2013) internacionalização (HUDZIK, 2011; ROBSON, 2017; MACEDO, 2020; GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019; FINARDI; GUIMARÃES, 2017, 2020; GUIMARÃES et al.; 2020; HIDELBRANDO JUNIOR; FINARDI, 2018; FINARDI; ORTIZ-ROJO, 2015) e globalização (SANTOS, 2001; MIGNOLO, 2020a) para estar apto a perceber a colonialidade de poder entrecruzada nos documentos da pesquisa. Sendo assim, realizei uma pesquisa documental qualitativa, que dialogou com quatro documentos oficiais (PrInt/Capes, PrInt/UFPR, PII/UFPR e edital 29/2017 do MEC), com foco na análise documental do PrInt/UFPR, a fim de responder a pergunta e alcançar os objetivos da pesquisa. A análise foi dividida em três categorias de análise: 1) a UFPR como espaço de fronteira e os sujeitos do PrInt/UFPR, 2) as controvérsias da internacionalização no PrInt/UFPR e 3) língua e políticas linguísticas no PrInt/UFPR. A partir da análise, cheguei a algumas considerações para responder a pergunta de pesquisa – *Como são dados alguns discursos sobre políticas linguísticas e de internacionalização do PrInt/UFPR?*

Para organizar as respostas a essa pergunta, decidi organizar as minhas considerações finais a partir dos objetivos específicos que eu havia definido para a pesquisa. O primeiro objetivo específico era inter-relacionar alguns apontamentos teóricos e outros discursos em torno das concepções de língua, das políticas linguísticas, da internacionalização do ensino superior e seus sujeitos, bem como dos estudos decoloniais.

Nesse caso, enquanto lia para preparar o suporte teórico e epistemológico da minha pesquisa, percebi que muitas teorias e documentos tendem a apresentar as políticas linguísticas e a internacionalização como estratégias bem definidas, que visam a algum tipo de inserção em uma internacionalização que está algures, enquanto políticas locais e os sujeitos que as constituem não se destacam nos textos teóricos. Esse algures, na maioria das vezes, corresponde ao que Sousa Santos e Meneses (2010) chamam de Norte Global. Para chegar a esse Norte, pensando desde e o Sul, seria preciso se adequar ao ambiente de produção acadêmica de lá, por exemplo, seria preciso aprender inglês como um instrumento que possibilitaria a internacionalização por si só.

Nesse sentido, a concepção de língua no PrInt/UFPR ainda é diferente da concepção que apresentei na seção em que trato desse tema. A língua, no PrInt/Capes, principalmente o inglês, é considerada uma etapa da internacionalização, isto é, é preciso aprendê-la e ser proficiente nela para que seja possível fazer parte do processo. Mesmo quando ocorre a internacionalização em casa, ainda há a crença, motivada pela colonialidade do poder, de que, mesmo no Sul, ela deve ocorrer em inglês. Para mim, não há problema em que se tenha o inglês como língua da internacionalização, a questão é que pouco se problematiza o papel da língua nesse processo, visto que ela inevitavelmente é carregada de relações de poder. Nesse caso, as práticas em língua acabam sendo afetadas por conta da insegurança frente ao que se entende por proficiência, já que os sujeitos podem deixar de produzir ou compartilhar conhecimento porque não conseguem atingir um padrão de falante “nativo”, ainda que sejam inteligíveis e consigam interagir com os seus pares, como nos mostrou o caso de Jordão (2016). Em casos como esse, até mesmo de um ponto de vista utilitarista, o ensino da língua sem uma abordagem crítica poderia impactar negativamente na produção acadêmica, visto que os sujeitos poderiam ter menos tendência à exposição e poderiam produzir menos, o que contradiria as políticas linguísticas que estão no papel.

Relacionando essas ponderações à perspectiva decolonial, sinto que a falta de crítica ao modo de se pensar a internacionalização atual (sentido Norte) e a pouca adoção de outras opções preocupadas com a diferença colonial só trazem prejuízos. Se se não houver o desenvolvimento

de um pensamento de fronteira que promova políticas linguísticas e de internacionalizações críticas, a produção de conhecimento vai continuar reproduzindo a colonialidade do poder que se implantou nos países latino-americanos desde o início da modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2020a). Isso se torna contraditório porque se fala em políticas que querem, justamente, promover a melhora (ou pelo menos a mudança) das práticas de uma instituição. No aspecto quantitativo, forças ideológicas (reproduzidas pelos mecanismos) continuarão alimentando a colonialidade de poder que há na produção acadêmica, o que manteria em desvantagem aqueles que não poderiam atingir os padrões institucionais e dos sujeitos das universidades de países hegemônicos. Esses padrões são definidos, muitas vezes, em dicotomias como nativo/não nativo, central/periférico, legítimo/não legítimo, que não podem ser superados sem um pensamento decolonial. Em suma, continuar reproduzindo, sem crítica, políticas que beneficiem o Norte, tende a não promover avanços a quem está no Sul.

O segundo objetivo específico do trabalho era relacionar alguns discursos em torno de algumas políticas linguísticas e de internacionalização materializados no PrInt/UFPR (e outros documentos) às práticas de internacionalização das universidades, especialmente da UFPR, e aos entendimentos criados a partir da interrelação entre teorias de diversos campos (in)disciplinares.

No caso da internacionalização, o PrInt/UFPR segue alguns discursos de internacionalização do PrInt/CAPES, possivelmente pela necessidade de competir com outras universidades pelo fomento da internacionalização da UFPR. Essa internacionalização ainda segue, em geral, uma ótica quantitativa, com foco em conceitos, relevância numérica, e busca por trocas de conhecimento com países de maior prestígio acadêmico. Para tanto, o destaque acaba sendo para a mobilidade física de sujeitos ligados aos PPGs que fazem parte do PrInt/UFPR. Nesse caso, fica a sensação de que não é feita uma internacionalização no ambiente da universidade como um todo, mas que alguns sujeitos têm o privilégio de participarem de uma internacionalização algures. Não que a participação de um sujeito nesse tipo de internacionalização não contribua para a universidade como um todo, afinal, desde o que eu entendo por internacionalização, ela se faz nos diálogos dentro e fora da universidade. O problema é quando isso se torna a única ou a mais favorecida ação de internacionalização. Como já disseram Guimarães, Finardi e Casotti (2019), especialmente no Sul, não são todos os estudantes que podem arcar com essa internacionalização que é, muitas vezes, além-mar.

Considerando o que eu disse sobre não parecer que a internacionalização aconteça no ambiente da universidade, mas que é um evento algures, problematizo o elitismo promovido por políticas como as que prevalecem em documentos como o PrInt/UFPR. Sendo assim, me

pergunto: se a internacionalização fosse pensada a partir de um pensamento de fronteira, que buscasse romper com as dicotomias que apenas prejudicam quem está no Sul, e integrasse o *ethos* da instituição, como disse Hudzik (2011), ela não seria mais relevante tanto qualitativamente quanto quantitativamente? Afinal, essa outra internacionalização (lembre-se a outra globalização de Santos (2001) e a mundialización de Mignolo (2010)) pensaria em incluir toda a comunidade e, a partir disso, a maior diversidade de sujeitos aportaria maior diversidade ao conhecimento produzido na universidade. Além disso, quantitativamente, ela atingiria mais pessoas que poderiam participar de mais eventos, pesquisas e publicações tanto em contextos do Sul quanto do Norte.

Quanto às políticas linguísticas, para minha pesquisa tive que me limitar às iniciativas apresentadas no documento, visto que políticas linguísticas estão por todas as partes da universidade e a análise de todas elas não caberia na pesquisa. Portanto, considerando as políticas linguísticas do documento, noto como também são consideradas uma etapa para a internacionalização. Aulas em inglês, publicações em inglês e mobilidade para países do Norte a partir da proficiência em inglês, apesar de impulsionarem a universidade nos *rankings* de avaliação da internacionalização, não garantem que essas políticas realmente interfiram na produção de conhecimento. Por isso, mais uma vez, me pergunto se abordagens críticas a essas políticas não dariam mais qualidade ao processo de ensino/aprendizagem de línguas e outras políticas linguísticas. Tento apresentar algumas evidências a seguir.

O terceiro objetivo era construir alguns entendimentos em torno da análise das políticas linguísticas e de internacionalização que constam no PrInt/UFPR junto ao diálogo com pesquisas de outros(as) pesquisadores(as) em torno de práticas linguísticas e de internacionalização da UFPR, considerando seus sujeitos.

Esse objetivo se pauta na ideia de ir além de algumas conclusões que já circulam em outras pesquisas sobre a relação entre as políticas linguísticas e de internacionalização do PrInt/Capes e documentos congêneres. Dessa forma, buscar o diálogo com pesquisadores(as) que trabalham nessas práticas é uma oportunidade de entender que as políticas de facto não necessariamente precisam assimilar as ideologias que os mecanismos de políticas linguísticas e de internacionalização podem tentar reproduzir, mas podem optar por práticas e pesquisas com viés crítico.

Em algumas das pesquisas que apresentei (JORDÃO, 2016; RODRIGUES, 2019; GUIMARÃES et. al. 2020; MARTINEZ; FOGAÇA; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2019; GEDIEL; CASAGRANDE; KRAMER, 2016; BARBOSA; RUANO, 2016), pude concluir que a internacionalização e as políticas linguísticas podem ir muito além daquilo que consta dos

documentos oficiais. Os pesquisadores e as pesquisadoras, colocando-se no Sul, puderam agir e criticar informados a respeito da diferença colonial e das ideologias que uma política linguística ou de internacionalização pode carregar. Essas pesquisas são a prova de que adicionar criticidade às práticas e promover o pensamento de fronteira não anula os planos de uma internacionalização Sul-Norte, e sim tende a envolver as pessoas na internacionalização do *ethos* universitário de forma mais engajada (como os participantes das pesquisas apresentadas, por exemplo). Dessa forma, em vez de ir apenas no sentido Norte, a internacionalização *também* iria sentido Sul.

Além disso, apesar de não aprofundar a análise do PII/UFPR, um documento independente da Capes e que visa às estratégias e motivações internas da internacionalização da UFPR, percebo como o PrInt/UFPR foi moldado especialmente para se adequar ao posicionamento ideológico do PrInt/Capes. É nesse ponto que se torna importante estar consciente de que esses documentos são mecanismos que não são desprovidos de ideologias (SHOHAMY, 2006), visto que eles tendem a modificar as práticas a partir da ideologia que vem, normalmente, de uma instância com mais poder. Nesse sentido, por meio das práticas críticas, percebe-se que essas políticas não são apenas passos para se chegar a uma internacionalização distante, mas são, também, espaços de pesquisa. Essas pesquisas e seus resultados (e seus diálogos com outras pesquisas, como a minha), podem ser caminhos à influência das políticas de facto sobre a ideologia dominante, como disseram Shohamy (2006) e McCarty (2011). Além disso, repetindo a citação a Mignolo (2020b), podemos não decolonizar a universidade e o Estado, mas podemos promover um trabalho decolonial neles.

Diante desses resultados, depois do “longo caminhar”, lembrando Manoel de Andrade (2009), penso que alcancei o objetivo geral do trabalho, isto é, problematizar alguns discursos sobre políticas linguísticas e de internacionalização do PrInt/UFPR a partir de uma perspectiva decolonial de leitura e pensamento. Porém, como disse Signorini (1998), nossas conclusões sempre são específicas e provisórias, por isso, espero que mais resultados e conclusões possam surgir a partir da minha pesquisa. Por isso, em vez de finalizar o texto com um “tem mais não”, como fez Mário de Andrade, adapto a sua ideia e termino com um promissor

tem muito mais.

REFERÊNCIAS

- ALTBACH, Philip G.; DE WIT, Hans. COVID-19: The internationalisation revolution that isn't. **University World News**: the global window on higher education. 2020. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200312143728370>. Acesso em: 23 out. 2020.
- ANDRADE, Manoel de. **Poemas para a Liberdade**. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.
- ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**: o herói sem nenhum caráter. Organizadores: Miguel Sanches Neto, Silvana Oliveira. Chapecó: Ed. UFFS, 2019.
- ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropófago. **Revista de Antropofagia**, ano 1, n. 1, maio de 1928.
- ANZALDÚA, Glória. **Borderlands** : the new mestiza = La frontera. 1 ed. San Francisco: Aunt. Lute, 1987.
- ARNOUX, Elvira. N. de; DEL VALLE, José. **Las representaciones ideológicas del lenguaje**: Discurso glotopolítico y panhispanismo. Spanish in Context. 2010.
- ARUM, Stephen; VAN DE WATER, Jack. The Need for a Definition of International Education in U.S. Universities. *In*: KLASEK, Charles (ed.). **Bridges to the Futures**: Strategies for Internationalizing Higher Education. IL: Association of International Education Administrators, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **The dialogic imagination**. Translated by C. Emerson and M. Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- BARBOSA, Lúcia M. de A.; RUANO, Bruna P. Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para migrantes e refugiados, na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Paraná. *In*: GEDIEL, José A. P.; GODOY, Gabriel G. de (org.). **Refúgio e Hospitalidade**. Curitiba: Kairós Edições. 2016. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Livro_Refúgio_e_Hospitalidade_2016.pdf. Acesso em: 11 nov. 2020.
- BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BEELEN, Jos; JONES, Elspeth. Defining 'internationalization at home'. **University World News**, Issue 393, 04 dez. 2015. Disponível em: www.encurtador.com.br/gltR5. Acesso em: 26 nov. 2020.

BRANDENBURG, Uwe; DE WIT, Hans. The End of Internationalization. **INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION**, n. 62, pp.15-17, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8533>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital 29/2007**. Edital de chamada pública para credenciamento de universidades federais para atuação como Núcleo de Línguas (Nucli-IsF) no âmbito do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital_29_2017.pdf. Acesso em: 19 nov. 2020.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Lingüísticas**. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.

CANAGARAJAH, Suresh. Navigating language politics: a story of critical praxis. *In*: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber A. da; TILIO, Rogério; HILSDORF, Claudia (org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

_____. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. **The Modern Language Journal**, n. 91, Focus Issue, 2007.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº. 41/2017**. Programa Institucional de Internacionalização – Capes-PrInt. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/10112017-Edital-41-2017-Internacionalizacao-PrInt-2.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2020.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: GROSFOGUEL, Ramón; CASTRO-GÓMEZ, Santiago (ed.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, pp. 79-91. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, pp. 129-142, 1998.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

CHASI, Samia. Decolonisation – A chance to reimagine North-South partnerships. **University World News**. 2020. Disponível em: www.universityworldnews.com/post.php?story=20200826111105105. Acesso em: 16 nov. 2020.

COOPER, Robert L. **Language planning and social change**. Cambridge University Press, 1989.

DEARDEN, Julie. **English as a medium of instruction**—A growing global phenomenon. Madrid: British Council, 2014.

DE WIT, Hans. Internationalization in Higher Education, a Critical Review. **Simon Fraser University Educational Review**, v. 12, n. 3, p. 9-17, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i3.1036>. Acesso em: 26 nov. 2020.

_____. Internationalisation of HE – Successes and failures. **University World News: the global window on higher education**. 2018. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180828132002280>. Acesso em: 9 jun. 2020.

DINIZ, Leandro R. A. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior**. 2012. 378 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/271080>. Acesso em: 11 nov. 2020.

DINIZ DE FIGUEIREDO, Eduardo H.; MARTINEZ, Juliana. The Locus of Enunciation as a Way to Confront Epistemological Racism and Decolonize Scholarly Knowledge, **Applied Linguistics**, Oxford University Press, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amz061>. Acesso em: 09 nov. 2020.

FABRÍCIO, Bianca F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FARACO, Carlos A. Para uma política do idioma. 2017. In: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Língua portuguesa: construindo consensos políticos para o futuro**. Conferência. 2017. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=Nhg3ftzNuxQ. Acesso em: 31 out. 2020.

FIGUEIREDO SILVA, Maria C.; PESCATORI SILVA, Adelaide H. Algumas observações sobre a gramática do português brasileiro e do Kreyòl. In: GEDIEL, José A. P.; GODOY, Gabriel G. de (org.). **Refúgio e Hospitalidade**. Curitiba: Kairós Edições. 2016. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Livro_Refúgio_e_Hospitalidade_2016.pdf. Acesso em: 11 nov. 2020.

FINARDI, Kyria R.; ORTIZ-ROJO, Ramón. A. Globalization, Internationalization and Education: What is the Connection? **IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education**, Turkey, v. 1, n. 1, p. 18-25, 2015.

FINARDI, Kyria. R.; GUIMARÃES, Felipe F. Internationalization and the Covid-19 Pandemic: Challenges and Opportunities for the Global South. **Journal of Education, Teaching and Social Studies**, v. 2, n 4, 2020. Disponível em: www.scholink.org/ojs/index.php/jetss/article/view/3211. Acesso em: 23 out. 2020.

FINARDI, Kyria. R.; GUIMARÃES, Felipe F. Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 28, n. 68, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v28i68.4564>. Acesso em: 23 out. 2020.

FOUCAULT, Michel. Sobre as maneiras de escrever história: entrevista a R. Bellour. *In*: MOTTA, M. da (org.). *Ditos e Escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense, p. 82-118. 2000.

GALEANO, Eduardo. **Bocas del Tiempo**. 1 ed. Siglo Veintiuno Editores, 2004.

GEDIEL, José A. P.; CASAGRANDE, Melissa M.; KRAMER, Josiane C. Universidade e hospitalidade: uma introdução ou mais um esforço? *In*: GEDIEL, José A. P.; GODOY, Gabriel G. de (org.). **Refúgio e Hospitalidade**. Curitiba: Kairós Edições. 2016. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Livro_Refúgio_e_Hospitalidade_2016.pdf. Acesso em: 11 nov. 2020.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00025.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

_____. The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms. **Cultural Studies**, v. 21, p. 211–23, 2007.

GUIMARÃES, Felipe F. et al. Internationalization at home, COIL and intercomprehension: for more inclusive activities in the Global South. **Simon Fraser University Educational Review**, v. 12, n. 3, 2019. Disponível em: blog.ufes.br/kyriaifinardi/files/2019/12/Guimarães-et-al-2019-SFU.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

GUIMARÃES, Felipe F.; FINARDI, Kyria R.; CASOTTI, Janayna B. C. Internationalization and Language Policies in Brazil: What is the Relationship? **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 19, n. 2, p. 295-327, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201913553>. Acesso em: 6 jun. 2020.

HORNBERGER, Nancy H. Frameworks and models in language policy and planning. *In*: RICENTO, Thomas. (ed.). **An introduction to language policy: Theory and method**. Malden, MA: Blackwell, pp. 24–31, 2006.

JOHNSON, David C. **Language Policy**. Palgrave Macmillan, 2013.

JORDÃO, Clarissa M. Decolonizing identities: English for Internationalization in a Brazilian University Interfaces Brasil/Canadá. **Revista Brasileira de Estudos Canadenses**, v. 16, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7683>. Acesso em: 09 nov. 2020.

KAPLAN, Robert B.; BALDAUF JR., Richard B. **Language Planning: from practice to theory**. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1997.

KNIGHT, Jane. Internationalization: Elements and Checkpoints. **Research Monograph**, n. 7. Ottawa: Canadian Bureau for International Education, 1994.

KNOBEL, Marcelo et al. Desenvolvimentos da internacionalização da educação superior no Brasil: da mobilidade acadêmica internacional à institucionalização do processo na universidade. **ETD - Educação Temática Digital**. Campinas, v. 22, n. 3, p. 672-693, 2020.

HIDELBRANDO JUNIOR, Carlos A.; FINARDI, Kyria R. Internationalization and virtual collaboration: Insights from COIL experiences. **Revista Ensino em Foco**, v. 1, n. 2, p. 19–33, 2018.

HUDZIK, John K. **Comprehensive internationalization**: from concept to action. Washington DC: NAFSA (Association of International Educators), 2011.

KA HO MOK. Does internationalisation of Higher Education still matter? Critical reflections on student learning, graduate employment and faculty development in Asia. **Higher Education Quarterly**, v. 72, n. 3, 2018. Disponível em: onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/hequ.12170. Acesso em: 20 nov. 2020.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

LAGARES, Xoán C. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LIMA, Manolita C.; MARANHÃO, Carolina M. S. de A. O sistema de educação superior mundial: Entre a internacionalização ativa e passiva. **Revista Avaliação**, v. 14, n. 3, p. 583–610, 2009.

MACEDO, Maria do Socorro A. N. Internacionalização do Ensino Superior: uma perspectiva decolonial. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 6, n. 1, p. 91-103, jan.- abr. 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: GROSFOGUEL, Ramón; CASTRO-GÓMEZ, Santiago (ed.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, pp. 79-91. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARTINEZ, Ron; FOGAÇA, Francisco C.; DINIZ DE FIGUEIREDO, Eduardo H. An instrument for English Medium Instruction (EMI) classroom observation in higher education **Caderno de Letras**, n. 35, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/17352>. Acesso em: 09 nov. 2020.

MASON, J. **Qualitative research**. 2 ed. London: SAGE, 2002.

MCCARTY, Teresa L. Introducing Ethnography and Language Policy. In: _____. **Ethnography and Language Policy**. New York/London: Routledge, 2011.

MENESES DE SOUSA, Lynn Mario T. Glocal languages, coloniality and globalization from below. In: GUILHERME, Manuela; MENESES DE SOUZA, Lynn Mario T.(ed.). **Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness**: The South Answers Back. Routledge, pp. 17–41, 2019.

MIGNOLO. **Histórias locais - projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. 1 ed. rev. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2020a.

_____. The Politics of Decolonial Investigations. **Theory from the Margins**. Youtube. 2020b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qDEEbVcxmRU>. Acesso em: 27 nov. 2020.

MIGNOLO, Walter D. Introduction: Coloniality of power and de-colonial thinking. *In*: MIGNOLO, Walter; ESCOBAR; Arturo. **Globalization and the Decolonial Option**. London and New York: Routledge, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca F. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópico**, v. 17, n. 4, 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: _____. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. *In*: _____. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b.

_____. Introdução: Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. *In*: _____. **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (org.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001. 206 p.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental; seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Peru Indígena*. v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? *In*: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber A. da; TILIO, Rogério; HILSDORF, Claudia (org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

RIBEIRO DA SILVA, Elias. A pesquisa em Política Linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n (52.2): 289-320, jul./dez. 2013.

ROBSON, Sue. Internationalization at home: internationalizing the university experience of staff and students. **Educação** (Porto Alegre), v. 40, n. 3, p. 368-374, set.-dez. 2017.

RODRIGUES, Caroline V. "**Nunca vai ser suficiente pra mim**": língua, identidade e acolhimento em experiências de alunos migrantes refugiados na Universidade Federal do Paraná. 2019. 136 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Curitiba, PR. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/66431>. Acesso em: 11 nov. 2020

SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula. Introdução. *In*: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2001.

SÁ-SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, Cristóvão D. de; GUINDANI, Joel F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, 2009.

SCHIFFMAN, Harold F. **Linguistic Culture and Language Policy**. New York/London: Routledge, 1996.

SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **Alfa: Revista de Linguística** (UNESP. Online), v. 57, p. 451-473, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/5132/4670>. Acesso em: 6 jun. 2020.

SHOHAMY, Elana. **Language policy**: hidden agendas and new approaches. Abingdon: Routledge, 2006.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em lingüística aplicada. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, pp. 99-112, 1998.

SILVA, Lidiane R. C. da. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, PUCPR, 2009. Disponível em: www.educere.br/educere.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

SIQUEIRA, Sávio. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 52, pp. 231-256, 2015.

SKUTNABB-KANGAS; Tove; PHILLIPSON, Robert (ed.). **Linguistic Human Rights**: Overcoming Linguistic Discrimination. The Hague: Mouton, 1995.

SODERQVIST, Minna. **Internationalization and Its Management at Higher Education Institutions**: Applying Conceptual, Content and Discourse Analysis. Helsinki School of Economics, Helsinki, 2002.

SPOLSKY, Bernard. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TORQUATO, C. P. Políticas linguísticas, linguagem e interação social. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro: PUC-Rio, n. 11. p. 1-29, 2010.

TORRES GARCÍA, Joaquín. **América Invertida**. 1943. Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/joaquin-torres-garcia/inverted-america-1943>. Acesso em: 27 nov. 2020.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. **Projeto Institucional de Internacionalização**. Curitiba, 2018a. Disponível em: http://www.prppg.ufpr.br/site/print/wp-content/uploads/sites/101/2018/12/projeto_final_print_ufpr_apos_ajuste_orcamentario.pdf. Acesso: 6 jun. 2020.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. **Plano Institucional de Internacionalização**. Curitiba, 2018b. Disponível em: http://www.prppg.ufpr.br/site/wp-content/uploads/2018/04/plano_institucional_de_internacionalizacao_ufpr.pdf. Acesso em: 19 jul. 2020.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. **Resolução nº 13/14-CEPE**. Curitiba, 2014. Disponível em: http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/07/resolucao_cep_09072014-902.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

VAN DER WENDE, Marijk. Missing Links: The Relationship between National Policies for Internationalisation and Those for Higher Education in General. *In*: KALVERMARK, T.; VAN DER WENDE, M. (ed.). **National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe**. **Hogskoleverket Studies**. Stockholm: National Agency for Higher Education. pp. 10–31, 1997.

VEIGA, José, J. **Sombras de reis barbudos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

VÉLEZ, Gisela S.; GINER, Gabriela R.; CLEMENTE, Ismael M. A Systematic Review of English as a Medium of Instruction in Higher Education Institutions: The Case of a Business School. *In*: CARRIÓ-PASTOR, María L. (ed.), **Internationalising Learning in Higher Education**. Palgrave Macmillan, 2020.

WALSH, Catherine. Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. **Tabula Rasa**, n. 12, p. 209-227, 2010. Disponível em: www.redalyc.org/pdf/396/39617422012.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

ANEXOS

ANEXO I – TEMAS, OBJETIVOS ESPECÍFICOS, PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO PARTICIPANTES DO PRINT/UFPR E RESPECTIVOS CONCEITOS CAPES

Tema	Objetivos específicos	PPGs participantes (Conceito Capes)
Biociências e Saúde	1. Biologia de Sistemas e Ciências Ômicas Aplicadas à Biociências e Saúde	1. Biologia celular e molecular (5) 2. Ciências (Bioquímica) (7) 3. Ciências farmacêuticas (5) 4. Ciências veterinárias (5) 5. Educação física (6) 6. Enfermagem (5) 7. Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia (7) 8. Física (6) 9. Fisiologia (4) 10. Genética (4) 11. Microbiologia, parasitologia e patologia (5) 12. Química (7)
	2. Diagnóstico, terapêutica e bases moleculares de doenças crônicas e negligenciadas	
	3. Pesquisa Básica e Aplicada ao Câncer	
Biodiversidade e Meio Ambiente	1. RIBIMA - Rede de internacionalização em biodiversidade e meio ambiente: ameaças e conservação da biodiversidade	1. Agronomia (Produção vegetal) (5) 2. Biologia celular e molecular (5) 3. Botânica (4) 4. Ciências (Bioquímica) (7) 5. Ciências biológicas (Entomologia) (5) 6. Ciências geodésicas (5) 7. Ciência animal (4) 8. Desenvolvimento econômico (6) 9. Ecologia e conservação (6) 10. Engenharia de recursos hídricos e ambiental (5) 11. Engenharia ambiental (4) 12. Fisiologia (4) 13. Genética (4) 14. Geografia (6) 15. Informática (5) 16. Microbiologia, parasitologia e patologia (5) 17. Química (7) 18. Sistemas costeiros e oceânicos (5) 19. Zoologia (5)
	2. Rede de Internacionalização em Bioprospecção, Biogeoquímica e Biotecnologia Ambiental	
	3. Rede de Internacionalização em Evolução da Biodiversidade	
	4. Rede de Monitoramento e Modelagem Ambiental – REsMA	
Democracia, Cultura e Desenvolvimento	1. Espaço, sociedade e desenvolvimento: desafios contemporâneos	1. Antropologia (4) 2. Ciência política (5) 3. Ciências geodésicas (5) 4. Desenvolvimento econômico (6) 5. Direito (6) 6. Educação (6) 7. Educação física (6) 8. Enfermagem (5) 9. Filosofia (5) 10. Física (6) 11. Geografia (6) 12. História (5)
	2. Políticas Públicas e Mudanças Sociais	
	3. Produção e Circulação de Saberes	
	4. Relações de poder, assimetrias e direitos humanos	

	5. SmartMinds: internacionalização das Humanidades na esfera pública digital	13. Informática (5) 14. Letras (6) 15. Música (4) 16. Políticas públicas (4) 17. Sociologia (5)
Energias Renováveis e Novas Fontes de Energia	1. Combustíveis renováveis obtidos por processos de transformação química	1. Ciências (Bioquímica) (7) 2. Engenharia de construção civil (5) 3. Engenharia de recursos hídricos e ambiental (5) 4. Engenharia e ciência dos materiais (5) 5. Engenharia elétrica (4) 6. Engenharia química (4) 7. Engenharia ambiental (4) 8. Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia (7) 9. Física (6) 10. Química (7)
	2. Eficiência na captação, produção e distribuição de energia fotovoltaica ou de outras fontes de energia renovável	
	3. Processos biotecnológicos para a produção de biocombustíveis avançados (BioADD)	
Materiais Avançados	1. (Nano)materiais avançados: preparação, caracterização, modelagem, estudo de propriedades e aplicações	1. Biologia celular e molecular (5) 2. Engenharia de construção civil (5) 3. Engenharia e ciência dos materiais (5) 4. Engenharia elétrica (4) 5. Engenharia mecânica (5) 6. Física (6) 7. Química (7)

Fonte: Adaptado de UFPR (2018a).

¹ Tradução livre:

PONTOS DE VISTA

Em algum lugar do tempo, mais além do tempo, o mundo era cinza. Graças aos índios ishir, que roubaram as cores para os deuses, agora o mundo resplandece; e as cores do mundo ardem nos olhos que as olham.

Ticio Escobar acompanhou uma equipe da televisão, que viajou ao Chaco, de muito longe, para filmar cenas da vida cotidiana dos ishir.

Uma menina indígena perseguia o diretor da equipe, silenciosa sombra colada ao seu corpo, e o olhava fixo na cara, de muito perto, como querendo se meter nos seus estranhos olhos azuis.

O diretor recorreu aos bons ofícios de Ticio, que conhecia a menina e entendia sua língua. Ela confessou:

–Eu quero saber de que cor o senhor vê as coisas.

–Da mesma que você –sorriu o diretor.

–E como o senhor sabe de que cor eu vejo as coisas?

Eduardo Galeano, *Bocas del Tiempo* (2004, p. 147).